

DEIZI CRISTINA LINK

A NARRATIVA NA SÍNDROME DE DOWN

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Lingüística de Língua Portuguesa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Reny Maria Gregolin
Guindaste

T-LET
LIN

CURITIBA

2002



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

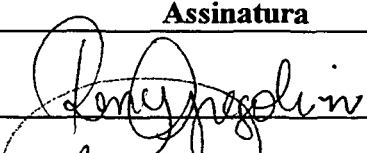
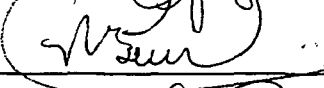
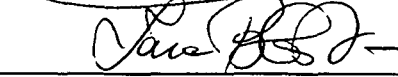
PARECER

Defesa de dissertação da mestranda DEIZI CRISTINA LINK, para obtenção do título de **Mestre em Letras**.


Os abaixo assinados Reny Maria Gregolin Guindaste, Rosana Benine e Iara Bemquerer Costa argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

"A NARRATIVA NA SÍNDROME DE DOWN"

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

| Banca | Assinatura | Conceito |
|-------------------------------|--|----------|
| Reny Maria Gregolin Guindaste |  | B |
| Rosana Benine |  | B |
| Iara Bemquerer Costa |  | B |

Curitiba, 04 de junho de 2002.


Prof. José Borges Neto
Coordenador

Para Erhard, Dirk e Dérík

AGRADECIMENTOS

À profª. Dra. Reny Maria Gregolin Guindaste, por sua orientação segura, sua paciência e confiança e principalmente pela amizade que nasceu na elaboração deste trabalho.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Paraná pelos conhecimentos transmitidos.

Aos jovens BO e NA e às crianças CE e AS, sujeitos mais que especiais.

Aos profissionais da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais e Escola Estadual Aline Pichet por permitirem a coleta de dados e colaborarem para que ela se realizasse da melhor forma.

À querida colega Salete R. Cousseau pelos preciosos dados, sem os quais não seria possível parte deste trabalho.

Aos demais colegas do curso de Mestrado, principalmente à Izabel e ao Sebastião pelas boas conversas que tivemos e amizade que cultivamos.

À Pasqualina B. de O. Saleh, da UEPG, à Claudia Mendes Campos e à Teresa Cristina, da UFPR, por terem sido tão solícitas quando precisei de material da Unicamp e da USP.

Aos colegas Imad, pelos esclarecimentos dos termos técnicos da área médica e à Gisele, pelo excelente material sobre a SD.

À maninha Vilsana, pelo apoio e pela companhia nas horas mais difíceis.

“Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem a
alma”

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| RESUMO | vi |
| ABSTRACT | vii |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES | 3 |
| 1.1 CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN..... | 3 |
| 1.1.1 Histórico | 3 |
| 1.1.2 Classificação, Causas e Fenotipia | 6 |
| 1.2 CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM DOS PORTADORES DE SÍNDROME DE DOWN..... | 9 |
| 2. A NARRATIVA | 17 |
| 2.1 A NARRATIVA DA CRIANÇA..... | 17 |
| 2.2 A NARRATIVA DE CRIANÇAS PORTADORAS DA SÍNDROME DE DOWN | 26 |
| 3. AS NARRATIVAS ORAIS DE QUATRO INDIVÍDUOS PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN: UM ACOMPANHAMENTO | 39 |
| 3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS..... | 39 |
| 3.2 O CASO BO | 41 |
| 3.2.1 Os Dados de BO | 42 |
| 3.3 O CASO NA | 72 |
| 3.3.1 Os Dados de NA | 72 |
| 3.4 O CASO CE | 97 |
| 3.4.1 Os Dados de CE | 98 |
| 3.5 O CASO AS | 116 |
| 3.5.1 Os Dados de AS | 117 |
| 3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 139 |
| CONCLUSÃO | 145 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 148 |

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância de considerar a narrativa de sujeitos portadores de síndrome de Down em espaço de interação verbal, uma vez é nesse espaço que eles (re)constroem sua narrativa e em que se revelam como sujeitos com habilidade para o relato do real, e ao mesmo tempo revelam dificuldades para operar com a ficção. Com vistas a conhecer a síndrome de Down, apresentamos, no primeiro capítulo, o histórico, a classificação e suas causas de acordo com a literatura especializada, bem como a linguagem dos seus portadores. No segundo capítulo nos reportamos ao trabalho de PERRONI sobre narrativas de crianças consideradas normais e de CAMARGO sobre narrativas de crianças com síndrome de Down, destacando a análise comparativa que esta autora faz com o estudo de PERRONI. No terceiro capítulo, fazemos as considerações sobre a metodologia utilizada na coleta de dados. Em seguida, considerando o trabalho dessas duas autoras, analisamos, neste mesmo capítulo, os dados de quatro portadores da síndrome de Down, procurando evidenciar o potencial narrativo desses sujeitos, respeitando possíveis limites característicos da síndrome.

ABSTRACT

This study aims at reflecting about the importance of considering the narrative of Down syndrome carriers individuals in environment of verbal interaction, provided that it is in that environment that he constructs/ reconstructs his narrative, in which he reveals himself as a subject with abilities to account reality and at the same time shows difficulties to operate with fiction. With the objective of knowing Down syndrome, in the first chapter we present the history, the classification and causes of that syndrome, according to specialized literature, as well as the language used by carriers. In the second chapter we refer to the work of PERRONI about narratives of children considered normal and the work of CAMARGO about narratives of children with Down syndrome, evincing the comparative analysis of this author with the study of PERRONI. In the third chapter we consider the methodology used in data collection. Afterwards, considering the work of those two authors we analyze data of four Down syndrome carriers, trying to make evident the narrative potential of those individuals, respecting possible limitations which are characteristic of that syndrome.

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver um trabalho que privilegiasse a construção da narrativa enquanto uma interação criança-interlocutor como recorte principal para uma análise da linguagem em crianças especiais, teve sua origem nas leituras realizadas na disciplina de lingüística e alfabetização, ministrada pela prof^a. Reny M. Gregolin Guindaste.

Durante o curso acompanhamos alguns constructos teóricos sobre aquisição da linguagem oral e escrita e alfabetização desenvolvidos por grandes nomes da lingüística. Entre as diversas leituras realizadas, foram de grande valia, como estimuladores para elaboração desse trabalho, os estudos de PERRONI (1992) e CAMARGO (1994). Aquela autora explica o processo de constituição do discurso narrativo, enfatizando as interações lingüísticas estabelecidas entre a criança e seu interlocutor adulto. A partir da linguagem do outro, o interlocutor, PERRONI observou que as crianças vão paulatinamente assumindo uma posição mais ativa em suas narrativas até se tornarem produtoras de suas próprias histórias e estórias, isto é, de seus próprios discursos. CAMARGO, ao estudar o desenvolvimento narrativo (relato e estórias) de quatro crianças com SD, na faixa etária de 3 a 6 anos, adotando as características narrativas apresentadas por PERRONI, constatou semelhanças no desenvolvimento narrativo entre as crianças analisadas por ela (CAMARGO) e por PERRONI. Por isso, dedicamos o segundo capítulo deste trabalho à apresentação desses dois estudos, logo após o primeiro capítulo, onde fizemos a apresentação da síndrome de Down: histórico, classificação e causas, segundo a literatura médica e a linguagem de seus portadores.

A partir dessas leituras, queremos demonstrar neste trabalho o papel que o lingüista, bem como todo profissional que trabalha com a linguagem – psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas – pode desempenhar para analisar a questão das narrativas nos dados patológicos, para, segundo COUDRY e POSSENTI (1993, p. 99): “(...) analisar o que há de lingüístico além das formas”. Quer dizer, isso poderá iluminar novos caminhos no estudo da linguagem de

indivíduos considerados deficientes para além das comparações, dos déficits que acompanham grande parte dos trabalhos que se propõem analisar a linguagem desses indivíduos.

Para tanto, centramos nosso interesse na análise de dados de quatro sujeitos com síndrome de Down, que ocupa um considerável espaço neste trabalho, uma vez que por meio desses dados vemos esses sujeitos efetivamente construindo suas narrativas.

Objetivamos evidenciar que BO, NA, CE e AS revelam, na interlocução, suas habilidades para o relato do real, entendido aqui como a narração do vivido, do experimentado (PERRONI, 1992) e para o contar estória, entendida aqui como narrativa que não apresenta variações no conteúdo quando ocorre a ordenação temporal-causal dos eventos. E é nesse mesmo espaço que eles revelam suas dificuldades para essas mesmas atividades.

É, ainda, na relação com o interlocutor que esses quatro indivíduos com síndrome de Down revelam se a sua idade cronológica está ou não relacionada à construção da narrativa como observou CAMARGO (1994) ao comparar a produção narrativa e a idade das quatro crianças com SD por ela analisadas com a produção narrativa e a idade das crianças estudadas por PERRONI (1992).

A exemplo de trabalhos como os de PAN (1995) e MASSI (1997), que priorizaram a narrativa de casos considerados como de linguagem nas patologias, como deficiência mental leve e paralisia cerebral, nosso trabalho também faz refletir sobre a importância de, ao estudar as narrativas dos portadores de síndrome de Down, observar o processo de construção, ou seja, o modo *como* eles produzem a narrativa do real e do ficcional em uma relação com o outro, respeitando possíveis limitações características da síndrome, consideradas, muitas vezes, como incapacidades ou anormalidades.

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Neste capítulo, apresentamos primeiramente um histórico dos trabalhos sobre a síndrome de Down, seguido da classificação e suas causas segundo a literatura médica, bem como a característica da linguagem dos seus portadores.

1.1 CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN

1.1.1 Histórico

Os trabalhos sobre a síndrome de Down datam do século XIX, embora se trate de uma condição que, supõe-se, sempre esteve presente na espécie humana.

Em SCHWARTZMAN (1999, p. 3) temos exemplos dos Olmecas, povo que viveu entre 1500 a.C. até aproximadamente 30 d.C. na região hoje conhecida como Golfo do México, em cuja cultura podem ser encontradas referências claras (desenhos, esculturas) a indivíduos com a síndrome de Down (SD daqui para frente), os quais são representados com características físicas bastante distintas das do povo Olmeca e muito semelhantes as dos indivíduos com SD. Dados históricos fazem crer que os Olmecas consideravam um portador da SD um semi-deus, digno, portanto, de adoração, fruto do cruzamento entre mulheres mais idosas e jaguar, objeto de culto.

Ainda segundo SCHWARTZMAN (1999, p.4), na cultura grega, principalmente a espartana, os indivíduos com deficiência eram abandonados. Os atos contra esses indivíduos justificavam-se na crença de que eram criaturas não-humanas e, assim como os escravos e as mulheres, eram chamados *idiotas*, termo que até hoje está associado a indivíduos com problemas cognitivos.

Nas sociedades européias mais antigas, os portadores de deficiência eram desprezados. Bebês que apresentassem quadro evidente de deficiência, como a SD, estavam sujeitos a morrer por inanição ou devorados por animais selvagens.

Na Idade Média, os portadores de deficiência eram considerados fruto da união não abençoada por Deus, e por isso, mãe e filho, eram queimados vivos em praça pública.

Na Renascença, há muitas pinturas que retratam pessoas com características da SD. O frade carmelita Fra Filippo Lippi (1406-1469), por exemplo, pintou, por volta de 1437, a *Madona dos Humildes*, em que os anjos apresentam características muito semelhantes às de crianças com SD. O pintor flamengo Jacob Jordaens (1593-1678) inclui sua esposa, portadora da síndrome, em vários de seus quadros, inclusive em sua obra famosa *Adoração dos Pastores*, pintado em 1618.

Séculos mais tarde, em 1838, em um dicionário publicado por Esquirol (SCHWARTZMAN, 1999), são encontradas referências à SD. Em 1844, Chambers publicou um livro no qual se reportava à *idiotia do tipo mongolóide*. Em 1846 e 1866, Edouard Seguin escreveu sobre a síndrome, deixando a entender que se tratava de uma condição bastante conhecida. Neste seu trabalho a SD era considerada um subtipo do cretinismo denominado *cretinismo furfuráceo*.

Segundo SCHWARTZMAN (1999, p. 5-6) não se tem dados precisos sobre quando o primeiro caso de SD foi descrito como entidade clínica distinta. Porém, quando, também em 1866, John Langdon Down, que emprestou seu nome à condição, escreveu seu artigo *Observations on an Ethnic Classification of Idiots* (DOWN, 1866), assumiu, como Seguin, que era entidade bastante conhecida. Esse médico trabalhou como superintendente do *Asilo para Idiotas de Earlswood*, em Surrey, Inglaterra, onde atendia um grande número de indivíduos com atraso mental, o que lhe permitiu fazer seu estudo sobre essa deficiência.

Em seu artigo, DOWN (1866) caracteriza os portadores desta síndrome como pessoas com rosto arredondado e inchado; olhos oblíquos, com distância entre eles menor do que a normal e com fissura palpebral nos cantos internos; os lábios largos e a língua macroglóssica (longa); o nariz pequeno e a pele amarelada, sem elasticidade. Segundo DOWN (1866), as crianças com a síndrome, por apresentarem essas características, eram muito semelhantes entre si, bem mais do que com seus pais.

Influenciado por conceitos evolucionistas, DOWN (1866) aceitava a superioridade de uma raça sobre outra e acreditava que certas condições que se acompanhavam por deficiência mental apresentavam traços físicos que eram característicos de algumas raças ditas inferiores, como a negra e a oriental. Down definia essa forma de retardo mental como “representativa da raça mongólica” (1866). Vem daí o termo mongolismo, que se difundiu na literatura médica, apesar de, segundo DANIELSKI (1999, p. 19), “(...) a hipótese etiopatogênica¹ que o justificava e que estava na base da sua classificação ser claramente errada e conhecida por poucos”.

Muito do que Down afirmou sobre as crianças portadoras de SD não é hoje aceito por muitos especialistas, como GUNN (1995), para o qual os Downs, apesar das características próprias da trissomia do 21, conservam traços físicos de seus semelhantes, não sendo, portanto, tão idênticos como disse Down; ou como SCHWARTZMAN (1999), para o que, mesmo não havendo diagnóstico preciso sobre a Trissomia do 21, não se pode afirmar categoricamente que doenças que tenham acometido os pais antes ou durante a gravidez tenham relação com a ocorrência da SD – como fez Down ao considerar a tuberculose como fator etiológico relevante na SD. Embora existam essas diferenças, o seu trabalho, segundo SCHWARTZMAN (1999, p. 7), ajudou a difundir o conceito da SD como entidade clínica peculiar e a diferenciá-la do hipotireoidismo congênito ou cretinismo, condição bastante freqüente naqueles dias.

Em 1876, dez anos após a publicação do artigo de Down, Fraser e Michell (SCHWARTZMAN, 1999, p. 13) publicaram as primeiras ilustrações médicas sobre SD, quando descreveram os resultados da autópsia de um caso e observações clínicas baseadas em 62 casos. Um trabalho considerado clássico. Um ano depois, em 1877, Ireland apresentou a diferença entre a *idiotia mongolóide* e a *idiotia cretinóide*. Em 1896, Telgord Smith, ao perceber certas similaridades entre os quadros do mongolismo e cretinismo, resolveu utilizar hormônio tireoidiano em crianças com SD e observou melhoras físicas e mentais, dando origem a um tratamento utilizado em muitos indivíduos com SD eutireoidianos até recentemente.

¹ Fator causador da síndrome de Down.

Segundo SCHWARTZMAN (1999, p. 13), a primeira sugestão de que a SD poderia decorrer de uma alteração cromossômica foi do oftalmologista holandês Waardenburg, em 1932. Dois anos após, Adrian Bleyer, nos Estados Unidos, sugeriu que essa alteração poderia ser uma trissomia. Em 1956, Tigo e Levan estabeleceram que a espécie humana apresentaria 46 cromossomos, considerado o número normal de cromossomos da espécie. Três anos mais tarde, Dr. Jérôme Lejeune e colaboradores e Dra. Patricia A. Jacobs e colaboradores descobriram a presença da translocação cromossômica. Em 1961, Clarke e colaboradores descreveram os primeiros pacientes com mosaicismo.

1.1.2 Classificação, Causas e Fenotipia

Segundo DANIELSKI (1999, p. 19), “A síndrome de Down é uma condição genética caracterizada pela presença de um cromossomo a mais nas células de quem é portador e acarreta um variável grau de retardo no desenvolvimento motor, físico e mental”. Para THOMPSON; McINNES; WILLARD (1991, p. 150) “(...) é um distúrbio cromossômico mais comum e mais bem conhecido e a causa genética mais encontrada de retardamento mental moderado”. É também definida como acidente genético (PROJETO DOWN, 1990, p. 5) causado pela alteração de um dos pares de cromossomos da célula humana, o de número 21.

As pessoas com síndrome de Down podem ter um dos três tipos principais de anomalias cromossômicas, caracterizadas por um cromossomo a mais no 21º par: Trissomia do 21², Trissomia 21 em translocação e Trissomia 21 em mosaicismo.³

Segundo THOMPSON; McINNES; WILLARD (1991), no momento da concepção, os gametas masculino e feminino unem-se dando origem a uma célula que possui 46 cromossomos, que são iguais dois a dois, isto é, existem 23 pares de cromossomos. Destes 23, 22 são chamados de cromossomos autossômicos e são semelhantes no homem e na mulher. Esses

² Esta é a tipologia dos quatro indivíduos por nós estudados, a qual não faz parte do escopo deste trabalho como fator relevante em/de nossas análises, uma vez que não nos propusemos a classificar esses sujeitos.

³ COUSSEAU (2001) apresenta resumo detalhado desse assunto.

cromossomos são identificados por números – 1 ao 22 e são agrupados por letras AG. O outro par, de número 23, são os cromossomos sexuais, identificados pela letras XY no homem e XX na mulher.

O portador da síndrome de Down possui os 23 pares de cromossomos, mas, além desses, um cromossomo a mais, de número 21. Essa trissomia eleva para 47 o número total de cromossomos da pessoa com a síndrome.

Pesquisas (THOMPSON; McINNES; WILLARD 1966, p. 151) mostram que, em 95% dos pacientes, a síndrome de Down envolve trissomia do cromossomo 21, resultante da não-disjunção meiótica do par de cromossomos 21, também chamada trissomia do 21 ou trissomia simples, comum ou livre.

A segunda anomalia cromossômica causadora da SD chama-se *translocação robertsoniana*, que é a mais rara, pois existe uma anomalia numérica dos cromossomos de um dos pais: por exemplo, um dos pequenos cromossomos 21 se liga a um outro cromossomo. Ainda segundo esses autores, cerca de 4% dos pacientes apresentam 46 cromossomos, um dos quais é uma translocação robertsoniana entre o cromossomo 21q e o braço longo de um dos demais cromossomos acrocêntricos (geralmente 14 ou 22). O cromossomo com translocação substitui um dos acrocêntricos normais e, portanto, o cariótipo de um paciente com a síndrome de Down com uma translocação robertsoniana entre 14 e 21 é 46 XX ou XY, -14, +t (14q 21q). O paciente é, então, segundo esses autores, trissômico para 21q.

Diferentemente da trissomia do 21 comum, a síndrome de Down por translocação não exibe relação com a idade materna, mas há um risco de recorrência relativamente alto nas famílias quando o genitor, especialmente a mãe, é portadora da translocação. Extensos estudos populacionais (T; Mc; W; 1996, p. 152), mostraram que 15% das mulheres são portadoras da translocação. Esse número de homens portadores é bem menor.

O terceiro tipo de alteração cromossômica que dá origem à SD, a síndrome de Down em mosaico, ocorre quando o cromossomo 21 tem problemas de divisão celular tardia, isto é,

quando da divisão celular ocorre um erro na segunda meiose. Como em um mosaico, estão presentes dois tipos de células: um tipo com 46 cromossomos e um tipo com 47 cromossomos.

Segundo THOMPSON; McINNES; WILLARD (1991, p. 152) cerca de 1% dos pacientes com SD tem mosaicismo e representam provavelmente os casos mais anormais. O fenótipo do indivíduo com a SD em mosaico geralmente é mais leve que o trissomia do 21, embora haja uma ampla variabilidade de fenótipos entre os mosaicos, o que reflete, segundo esses autores (1991, p. 152), a proporção variável de células com trissomia do 21 do embrião durante o início do desenvolvimento.

Muitos são os fatores que, segundo geneticistas⁴, podem concorrer para esse distúrbio genético (SD), como: as irradiações; os vírus da hepatite viral; o momento da concepção; uma predisposição constitucional tal como a observada em mulheres; a idade avançada da mãe; o longo intervalo estéril; as práticas abortivas; os abortos regressos; os fatores que alteram a mucosa uterina e o alcoolismo.

A síndrome de Down pode ser diagnosticada no nascimento ou logo depois por suas características dismórficas⁵, que variam entre pacientes, mas, apesar disso, produzem um fenótipo distintivo. Segundo THOMPSON; McINNES; WILLARD (1991, p. 150), a hipotonia⁶ pode ser a primeira anormalidade observada no recém-nascido. Além disso, os portadores da SD apresentam baixa estatura e braquicefalia⁷, com occipício⁸ achatado. O pescoço é curto, com pele redundante na nuca. A ponte nasal é plana e as orelhas são de implantação baixa e têm uma aparência dobrada típica. Os olhos apresentam manchas de Brushfield⁹ ao redor da margem da íris e a boca permanece aberta, muitas vezes mostrando a língua sulcada e saliente. As mãos são curtas e largas, freqüentemente com uma única prega palmar transversa, a chamada *prega*

⁴ Para aprofundar-se neste assunto consultar DANIELSKI (99).

⁵ Corresponde à anormalidade do desenvolvimento morfológico.

⁶ É a diminuição anormal da pressão ou tensão de qualquer tecido ou órgão.

⁷ Achatamento da parte posterior da cabeça.

⁸ Presença de fontanela posterior ampla, causada por displasia óssea ou hipertensão intracraniana.

⁹ Anel irregularmente manchado, localizado a 2/3 de distância da periferia da íris; é encontrado em cerca de 4% dos recém-natos normais e em 80% dos pacientes com síndrome de Down.

simiesca, e apresentam quintos dedos defletidos¹⁰. Os pés mostram um amplo espaço entre o primeiro e segundo dedos, com um sulco estendendo-se proximalmente na face plantar.

Segundo THOMPSON; McINNES; WILLARD (1991), dentre essas características, a que causa maior preocupação é o retardamento mental, que, embora não seja visível no início da lactância do bebê, é geralmente óbvio até o final do primeiro ano.

No próximo item veremos como alguns estudos da literatura especializada tratam a linguagem da SD.

1.2 CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM DOS PORTADORES DE SÍNDROME DE DOWN

Segundo CUILLERET (1984 – apud CAMARGO, 1994), GUNN (1985), MEYERS (1989), RONDAL (1991), HORSTMEIER (1993), CHAPMAN (1997) e SCHWARTZMAN (1999), os indivíduos com SD apresentam, em decorrência das características físicas da síndrome, maior dificuldade para adquirir e aprender a linguagem, bem como para comunicar-se com clareza se comparadas com outras crianças com atraso de desenvolvimento.

Os problemas auditivos, por exemplo, são apontados como uma das causas que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças de um modo geral e não seria diferente nas com SD. É consensual entre esses autores que perdas auditivas moderadas ou graves, irreversíveis ou temporárias, causadas por otites, interferem no desenvolvimento da linguagem de qualquer criança. O sistema fônico vai estabelecendo-se com distorção, o que dificulta o entendimento de sua fala e, conseqüentemente, seus diálogos acabam comprometidos.

Os atrasos ou desvios no desenvolvimento motor e hipotonia seriam outras características físicas que poderiam influenciar no desenvolvimento da linguagem porque dificultariam a articulação dos sons. Esses problemas articulatórios e de voz estariam relacionados às alterações orgânicas de palato, implantação dentária, hipotonia dos músculos e pulmonar, dificultando a motricidade buco-facial e persistência dos padrões infantis de

¹⁰ Dedos repuxados, que não permanecem na posição normal. A essa anomalia dá-se o nome de clinodactilia.

deglutinação. Posto que as alterações buco-faciais exerçam influência nos problemas de articulação, esses autores sugerem que essas anomalias não são a maior causa dos defeitos da fala, mas fariam parte de um processo de regras de simplificação, semelhante às usadas por crianças que não apresentam o desenvolvimento prejudicado, quando em processo de desenvolvimento.

Além desses fatores, a maturação, particularmente a neurológica, deficiências sensorial e visual e impedimentos motores que dificultam a manipulação de objetos poderiam também contribuir para o atraso no desenvolvimento. Outra característica física que comprometeria a linguagem das crianças com SD seria a deficiência mental.

GUNN (1985) e MEYERS (1989) vêem a linguagem como decorrente da cognição, já para RONDAL (1991), ambas estariam separadas. Outros autores que comparam a linguagem e a cognição levando em conta estágios de desenvolvimento, concluem que as crianças com SD usam mais gestos e menos vocalização do que crianças consideradas normais quando se comparam processo comunicativo e estágio sensório-motor. Segundo eles, as crianças com SD apresentam variações limitadas nas estruturas sintáticas e, quando são semelhantes às das outras crianças, parecem não estar totalmente estabelecidas na fala espontânea, tendo-se como parâmetro a idade mental (GREENWALD e LEONARD, 1979; PALEMO-PIASTRA, 1981; WIEGEL-CRUMP, 1981; LAYTON E SHARIF 1978 – apud GUNN, 1985). Para esses autores a linguagem decorre do nível de inteligência de cada indivíduo.

Para MEYERS (1989) os indivíduos com SD têm retardo cognitivo de moderado para severo, o que torna difícil o entendimento do complexo e rápido fluxo da fala. Segundo essa perspectiva, o processo de construção do conhecimento dos indivíduos com SD é totalmente limitado, sem levar em conta as diferenças particulares de cada indivíduo com SD.

RONDAL (1991) coloca três questões básicas para melhor compreender a SD. A primeira diz respeito a como os vários subcomponentes da linguagem (fonológico, lexical, semântico, morfológico, sintático e pragmático) funcionam de modo integrado nas pessoas com SD e em outros deficientes mentais. A segunda é se há uma dissociação clara entre os

subcomponentes de linguagem que pode ser uma característica do desenvolvimento da linguagem em indivíduos considerados normais e ocorrer da mesma forma nos indivíduos com SD. A terceira é se há atraso ou diferença na linguagem da pessoa com deficiência mental, e entre elas as com SD, em relação à dos outros indivíduos.

Em relação a esta última questão, RONDAL afirma que grande número de autores considera que há atraso na linguagem do indivíduo com SD, mas este autor, além do atraso, aponta para diferenças nos componentes morfossintáticos e principalmente fonológico entre os indivíduos com SD e os não portadores desse déficit. Para tanto, baseia-se em dois critérios de comparação: idade mental e nível de desenvolvimento da linguagem. Ao argumentar sobre essa sua proposta, usa casos da patologia e acredita que esses dados levantam sérias questões para quem defende a relação entre cognição e desenvolvimento da linguagem, questionando sobre a ligação direta entre cognição e linguagem.

Ainda, segundo esse autor, nos indivíduos com SD, o sistema fonológico está mais alterado do que nos outros indivíduos com deficiência mental, porém ele não especifica quais as conseqüências disto na linguagem dos portadores dessa síndrome. Baseado em seu estudo com um sujeito deficiente mental, esse autor diz que, apesar de esse sujeito apresentar habilidades lingüísticas aparentemente normais, isto é, sem dificuldades no sistema fonológico e regras de conversação não diferentes das observadas em indivíduos portadores de SD, o sujeito de seu estudo apresentava um *conteúdo ingênuo* em seus discursos. RONDAL (1991) usa essa expressão *conteúdo ingênuo*, mas não especifica as características lingüísticas dessa ingenuidade.

BODINE (1974 – apud CAMARGO 1994), ao estudar o sistema fonológico de duas crianças com SD, observou que as dificuldades na fala prejudicam o conteúdo semântico do que a criança com SD tem a dizer.

MEYERS (1989), ao comparar a linguagem de indivíduos com SD com a de outros considerados normais, estabelece as seguintes características:

- a) Os bebês com SD são mais quietos. O aparecimento das primeiras palavras e a combinação entre elas ocorre mais tarde. Esses bebês parecem explorar menos os sons e freqüentemente precisam de ajuda dos adultos para falar.
- b) As crianças com SD têm um desempenho semântico-pragmático mais eficiente do que morfofossintático¹¹.
- c) As crianças mais velhas podem usar uma sentença gramatical completa em um momento e em outro somente listar palavras. Alguns jovens podem usar sentenças gramaticais com estruturas frasais comuns a crianças de 3 a 4 anos, embora com conteúdo mais sofisticado¹².
- d) Os sons da fala de indivíduos com SD podem parecer distorcidos e então sua fala pode ser ininteligível.
- e) As primeiras palavras seriam aprendidas, esquecidas e aprendidas novamente.

Para GUNN (1985), outra autora que compara a linguagem de indivíduos com e sem SD, as diferenças em relação ao desenvolvimento considerado normal da linguagem são basicamente as que ocorrem em idade cronológica mais avançada, mas com uma pequena diferença qualitativa que resulta da longa permanência no mesmo período cognitivo. Segundo ela, o portador da SD parece apoiar-se, no momento da interlocução, em objetos presentes e parece apresentar dificuldades para falar de algo abstrato, permanecendo mais tempo no mesmo nível de linguagem.

CHAPMAN (1987) apresenta vários trabalhos os quais se propuseram, nos últimos vinte e cinco anos, a analisar a linguagem de sujeitos com SD. Esse autor mostra-se bastante preocupado em fazer comparações, enumerar atrasos e déficits, por meio de testes psicológicos como WISC¹³ e ABC, porém suas observações são genéricas e acabam não especificando claramente se existem e quais seriam as características da linguagem desses indivíduos.

¹¹ Essa autora, assim como Rondal, faz distinção entre os componentes da linguagem, separando-os e não considerando a relação entre eles.

¹² A autora não especifica o que seria esse conteúdo mais sofisticado.

¹³ O WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) é um teste que avalia a inteligência de criança de 6 anos a 16 anos e 11 meses (WACHSLER, 1964). Esse teste e o ABC não são aplicados nos portadores da SD da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais.

Quanto ao desempenho pragmático-discursivo, CHAPMAN (1987) restringe-se a dizer que há na literatura muita expectativa nesse sentido. Sua preocupação centraliza-se, novamente, no *potencial e/ou limitações* (CHAPMAN, 1997, p. 518) desses indivíduos.

Segundo estudos que enfocam a relação mãe-bebê, afirma-se que os bebês com SD apresentam dificuldades ou atraso no contato visual tanto na troca feita com a mãe quanto no olhar para objetos. As crianças mais velhas também parecem ter diferenças na atenção visual, mantendo-se menos tempo em uma atividade social do que as outras da mesma idade mental (GUNN, 1985).

BERGER E CUNNINGHAN (1981 – apud MONTEIRO, 1985), após um estudo do desenvolvimento do contato de olho entre pares de mãe-criança normal e com SD, afirmam que devido à hipotonia dos músculos visuais, as crianças com SD apresentam um atraso na maturação do sistema neuro-visual, o que determina uma permanência prolongada de contato de olho em estágios iniciais. Esse comportamento provavelmente determina uma falha importante na troca de olhares com o interlocutor e pode interferir no desenvolvimento da linguagem.

Segundo LEVY (1988), a falta de atenção de indivíduos com SD observada na literatura médica pode se dar não somente devido à dificuldade perceptual-visual que esses indivíduos apresentam quando são bebês, mas também pelo preconceito que se estabelece por parte de seus interlocutores, os quais acabam mudando tanto a atividade quanto o tópico do diálogo ao se relacionarem com as pessoas com SD.

CAMARGO (1994, p. 8) acredita que essa dificuldade visual faz com que os bebês respondam menos aos estímulos da mãe e conseqüentemente iniciem a interação com os interlocutores com menos frequência e ainda encontrem dificuldades nas trocas de termos com interlocutor e atrasos no balbúcio, que, segundo a autora, parece ser *semelhante aos dos outros bebês, em duração, quantidade e tipo*.

Para GUNN (1985) esse atraso não ocorre devido ao conhecimento materno sobre a síndrome, como é geralmente especificado na literatura, mas pelo desenvolvimento mais lento ou

por uma menor estimulação, pois a linguagem materna parece variar conforme a interação do bebê, que também mantém regras ativas no processo de interlocução.

Alguns autores (BUIUM et al. 1974 – apud GUNN, 1985 e HORSTMEIER, 1993) afirmam que certos traços na linguagem materna são diferentes se forem comparadas mãe-criança normal e mãe-criança com SD. Neste caso a mãe usa enunciados menores, mais incompletos e sentenças imperativas. Outros (RONDAL, 1977 – apud GUNN, 1985) afirmam ainda que essa diferença existe ao serem comparadas crianças de mesma idade, que se encontram no mesmo nível de aprendizagem lingüística. Quer dizer, os bebês com SD são menos responsivos à estimulação verbal feita por suas mães do que as crianças com um desenvolvimento tipicamente normal, de idade cronológica similar.

Para LEVY (1988) as diferenças começam no ambiente familiar, que é diferente. As expectativas foram quebradas logo ao nascimento de uma criança com SD, devido às características fenotípicas e diferenças na aparência física. Nas palavras de SCHWARTZMAN,

(...) quando ocorre o nascimento de uma criança com SD, o diagnóstico desta condição vem muito cedo, às vezes com apenas algumas horas de vida. O confronto, então, (...) se dá de maneira muito mais brusca, ou seja, o filho real não tem nada a ver com o filho que foi idealizado anteriormente pelos pais. Com a notícia da síndrome, os pais, em geral, têm um súbito desvio do olhar para o futuro que os aguarda. As preocupações com a patologia e o quanto ela afetará a vida de seu filho e as suas próprias vidas são imediatas e naturalmente esperadas. Dessa maneira, há um desvio importante do olhar e da atenção dos pais em direção oposta à da criança; há, na verdade, um desvio do olhar da criança para a patologia. As atitudes dos pais em relação ao filho estarão influenciadas por essa notícia. Devido à preocupação com os possíveis sintomas, pode ser iniciada a criação de uma representação mental negativa do filho como alguém *incompetente pela própria natureza*.

Em geral, o que encontramos na prática clínica, em casos de distúrbios do desenvolvimento tão precocemente diagnosticados como é a SD, são pais abalados e cheios de dúvidas a respeito do futuro de seus filhos, do que esperar deles, preocupados com os déficits de desenvolvimento que podem ter etc. (SCHWARTZMAN, 1999, pp 211-212).

Daí, segundo SCHWARTZMAN, a necessidade de

(...) mudar a direção de olhar dos pais, da patologia para o sujeito. (...) sensibilizar esses pais para observar e valorizar as características pessoais da criança e desvendar, junto com eles, quem é aquela ainda jovem pessoa, com quem se está interagindo. Descobrir-se-á como ela 'diz' o que quer e quais são seus desejos. (...) O processo de reconstrução da imagem mental que os pais fazem de seu filho é fundamental para todo o trabalho que objetiva incentivar a interpretação para a construção do diálogo, a constituição do sujeito e, portanto, a aquisição de linguagem. (1999, p.212).

GUNN (1985) também acredita que as respostas e reações do bebê, mesmo sendo via interpretação da mãe, fazem parte ativa do processo de desenvolvimento de linguagem.

Quanto à relação adulto-criança, MONTEIRO (1992), analisando uma atividade realizada diariamente em situações pré-escolar em uma escola especial para crianças com SD e avaliando sua influência no desenvolvimento da linguagem, conclui que o diálogo entre crianças ocorre, na maioria das vezes, por meio do professor. Quer dizer, a fala do professor influencia a fala da criança, e a dificuldade articulatória prejudica, em alguns momentos, a continuidade do diálogo, mas não chegou a impedir esse diálogo.

LEVY (1988), ao analisar os diálogos de uma criança de quatro anos, em várias sessões de atendimentos clínicos (fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional), conclui que, embora os terapeutas tentassem dialogar com essa criança, nem sempre conseguiam isso por privilegiarem somente os aspectos fonético-fonológicos e articulatórios, deparando-se, portanto, com a ininteligibilidade da fala da criança.

Segundo essas duas últimas autoras a ininteligibilidade de fala dos portadores da SD parece dificultar o diálogo com os interlocutores de seu convívio, porém não impede que esse diálogo ocorra. E, nosso trabalho confirma isso, e mais, confirma que, se houver disponibilidade dos interlocutores em entender os indivíduos com SD, levando em conta, além da fala, gestos e olhares, principalmente em situação de intervenção e no convívio familiar, é possível estabelecer diálogos adequados ao desenvolvimento da linguagem desses indivíduos, agora sujeitos do seu dizer. Nas palavras de GROISMAN e JERUSALINSKY,

Inicialmente, a palavra ouvida, se bem que tenha uma origem sensorial, está ordenada de acordo com um funcionamento simbólico exercido pelo que fala, que tenta fazer o outro participar estabelecendo uma relação dialética. Nesta relação, a mãe não só ocupa o lugar do que fala, senão que deve se constituir num lugar de escuta para que o pequeno apareça se definindo como sujeito na linguagem... Em condições normais, observamos que a criança vai adquirindo gradualmente a linguagem através de um outro que lhe fala, neste caso a mãe, e que espera dele uma resposta e vice-versa. Assim vai se estabelecendo uma relação dialética onde há um que pergunta e outro que responde, configurando-se uma instância bipolar na qual os termos mudam alternadamente de lugar.

Vemos na linguagem a faculdade que define por excelência o ser humano. Assim, a linguagem não é considerada um mero instrumento da comunicação, mas o que estrutura o indivíduo da espécie em sua condição de sujeito... Assim ao encontrar o sujeito presente no discurso, e não fora dele, deixamos de ver a linguagem simplesmente como um instrumento para a comunicação. Podemos dizer que o sujeito se torna ativo ao estar presente no que diz. Desta

maneira, a língua é algo mais que um instrumento do pensamento, é o lugar onde o sujeito habita, porque o homem está todo metido ali. (GROISMAN; JERUSALINSKY, 1988, p. 136-149)

HORSTEMEIER, ao observar a relação adulto-criança com SD, afirma que “A riqueza da experiência combinada com a motivação positiva de atividades interessantes e agradáveis é muito importante para as crianças para as quais a aprendizagem da linguagem não acontece com facilidade. A família e os professores têm oportunidades singulares para fornecer experiências e facilitar o crescimento da linguagem em atividades informais do dia-a-dia” (HORSTEMEIER, 1993, p. 244),

O desenvolvimento da linguagem dos indivíduos com SD tem merecido, como vimos até aqui, interesse dos estudiosos, mas as descrições são genéricas e as categorias lingüísticas não são consideradas nas avaliações e julgamentos. Assim, tendo em vista que nossa atenção está voltada para a construção da narrativa oral de crianças com SD, pretendemos, no segundo capítulo, apresentar o estudo de PERRONI (1992) sobre o discurso narrativo na infância e, em especial, nos reportarmos ao trabalho de CAMARGO (1994), que, adotando as características narrativas apresentadas por PERRONI, desenvolve um estudo sobre como se constitui o discurso narrativo de crianças com SD. Esses dois trabalhos¹⁴ fundamentarão a análise dos dados a serem apresentados no terceiro capítulo desta dissertação e fornecerão as bases lingüísticas para a caracterização da linguagem na SD.

¹⁴ Justificam-se as resenhas, no próximo capítulo, porque são vários os leitores desta dissertação, de fonoaudiólogos, psicólogos, professores de escola especial a linguistas.

2. A NARRATIVA

2.1 A NARRATIVA DA CRIANÇA

PERRONI (1992), objetivando explicar como se desenvolve o discurso narrativo na infância, faz um acompanhamento longitudinal de duas crianças brasileiras, entre dois e cinco anos de idade. Sua pesquisa prioriza a produção lingüística da criança sem tirá-la de sua relação com o dizer do outro.

Assim, além de analisar a interação verbal como unidade mínima, a autora considera o contexto em que se dá a interação, uma abordagem que ela chama de *contexto da interação*:

A propósito do termo *contexto*, um conceito-chave em toda análise lingüística recente, convém lembrar que não é de fácil definição. O termo é usado tanto para a referência a contexto lingüístico como para contexto físico imediato (em que são relevantes a localização no tempo e no espaço, e a atividade em que os interlocutores estão envolvidos) e para contexto extra-situacional (que se refere aos conhecimentos e crenças sobre objetos, eventos e estados de coisas), (...). A essas abordagens¹⁵ sucederam-se outras que mostraram a necessidade de se considerar o contexto da *interação*. Assim como é difícil encontrar uma definição precisa da noção de contexto, a expressão *contexto da interação* não pode ser tomada como menos complexa. Não se trata agora de considerar o contexto de interação apenas funcionando como o *lugar* especial do aprendizado de certas formas lingüísticas, mas, mais que isso, é preciso relacionar a interação social ao desenvolvimento da linguagem, vistos como processos interdependentes. (PERRONI, 1992, p. 12 – 13).

Levando em consideração a relação interdependente entre o contexto físico (onde se dá a interação verbal adulto – criança) e o mundo social, a autora acompanha o processo de desenvolvimento da narrativa desde as primeiras interações lingüísticas as quais a criança estabelece com adulto até o momento em que ela se assume como narradora autônoma na realidade lingüística da qual faz parte. Nas palavras de PERRONI (1992, p. 15), *A aquisição da linguagem se dá, (...), pela ação solidária de três fatores: a interação da criança com mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa, e com objetos lingüísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos.*

¹⁵ A autora refere-se aqui às abordagens pragmáticas.

De acordo com a autora, um texto narrativo para ser considerado narrativo deve obedecer aos seguintes critérios lingüísticos:

- 1) existência de dependência temporal entre um evento e outro;
- 2) uso de enunciados que expressem essa dependência temporal por meio de verbos que indiquem a ação;
- 3) emprego do tempo perfeito.

Esses critérios, porém, vêm sendo utilizados para identificar textos narrativos de adultos considerados normais e não podem, segundo ela, ser levados à risca no início do processo de desenvolvimento lingüístico da criança, momento em que não é capaz de narrar ainda.

Assim, PERRONI (1992), considera os fragmentos de frases e os enunciados pouco interpretáveis como estratégias usadas pelas crianças rumo à construção da narrativa:

(...) os fragmentos de narrativas, assim como as respostas nem sempre interpretáveis das crianças a perguntas do adulto, esclareceram muitas das estratégias utilizadas pelas crianças e iluminaram a hipótese levantada. Ao contrário do que se poderia supor, os *desvios* e as *incompletudes* são a melhor fonte de informação sobre processos de construção. Jogar fora os segmentos ou fragmentos que não podem ser explicados em termos de categorias empregadas para a descrição da língua do adulto evidentemente seria um procedimento incoerente dada a perspectiva adotada aqui. (PERRONI, 1992, p. 11 – 12)

A perspectiva processual adotada por PERRONI permite perceber que as produções lingüísticas das crianças-sujeito analisadas pela autora vão apresentando modificações, pois as crianças gradualmente se apropriam de recursos que as vão tomando paulatinamente mais independentes de seus interlocutores adultos. Segundo PERRONI, as crianças ampliam seu papel no discurso, à medida que passam por três fases distintas¹⁶, que constituem o discurso narrativo:

- 1) a fase da protonarrativa;

¹⁶ Segundo Perroni essas fases ou estágios não são estanques. A criança pode usar elementos de mais de uma delas ao mesmo tempo: "(...) 'o surgimento de construções mais complexas por parte da criança não exclui a possibilidade de coocorrência de tentativas de narrar típicas de fases precedentes, em sessões bem próximas temporalmente e até na mesma sessão. Dessa forma, uma eventual metáfora do desenvolvimento lingüístico visto como a subida progressiva dos degraus de uma longa escada, em que os que são vencidos não contam mais, não é muito feliz. A ser exato, se pretende equiparar os degraus da figura a fases do desenvolvimento, o único movimento que parece impossível são os saltos (PERRONI, 1992, p.17).

- 2) a fase da narrativa primitiva;
- 3) a fase da narrativa.

A protonarrativa é definida como estrutura embrionária desse tipo de discurso. É desenvolvida a partir de uma atividade de construção em conjunto, em que o adulto e criança interagem. Por volta dos dois anos de idade, a criança apresenta suas primeiras tentativas de narrar a partir das perguntas que o adulto dirige a ela. A elaboração das respostas a essas perguntas dará origem ao início da constituição do discurso narrativo. Segundo a autora, as perguntas dos adultos podem classificar-se em três grupos:

- 1) as que recaem sobre a localização espacial do evento a ser evocado – *Onde você foi?*;
- 2) as que recaem sobre os personagens que participam do evento – *Com quem?*; *Quem fez?*; *Quem?*;
- 3) as que interrogam a ação em si – *O que aconteceu?*; *O que você fez?*; *Você fez...?*.

A título de exemplificação, apresentamos episódios de narrativa mostrados e comentados por PERRONI (1992, p. 63), correspondentes aos grupos mencionados.

(1)

Adulto: Aonde você foi ontem?

Criança: ... Taquaral.

(N., 2;8.3)

(2)

Adulto: Aonde você ganhou este violão?

Criança: Na feira, assim!

Adulto: Quem deu para você?

Criança: A mamãe!

Adulto: A, conta o que mais você viu na feira.

Criança: Otu ursinho! Ói esse aqui no marelinho.

(sobre contexto imediato)

Adulto: Conta o que você viu na feira. Batata...

Criança: Batata, carne, cebola...

(N., 2;3.16)

Esses exemplos permitem observar que o papel do adulto é bem ativo nessa fase inicial. Ele pergunta e a criança responde. Desse modo, ambos constroem, juntos, um verdadeiro *jogo de contar*, em que a criança é capaz de perceber os turnos conversacionais e manter o seu papel no diálogo: “Nesse jogo verbal, uma situação especial de diálogo, os dois participantes – adulto e criança – assumem turnos e papéis específicos que são instaurados como por regras, (...). A surpreendente capacidade da criança de assumir seu papel no diálogo demonstra que já nessa fase ela é sensível à manutenção dos papéis dos interlocutores, assim como aos turnos de cada um” (PERRONI, 1992, p. 54).

Além desse *jogo de contar*, a criança também tem acesso à estrutura da narrativa por meio de *estórias*¹⁷ que o adulto lhe conta. Nesse caso, posto que se coloque como espectadora, a criança se vê, ao contrário do jogo, diante de uma situação previamente construída.

Assim, desde a sua fase embrionária a narrativa se desenvolve partindo da ação conjunta entre a criança e o adulto. Após os três anos de idade a criança vai apresentar, já na fase das narrativas primitivas, formas distintas de narrar identificadas como *estórias*, *relatos* e *casos*. As *estórias* são de grande importância no desenvolvimento do discurso narrativo, pois apresentam *enredo fixo*. É o que ocorre, por exemplo, com as histórias clássicas como a Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, entre outras. Devido ao seus conteúdos não variarem, elas apresentam *marcas lingüísticas* que auxiliam a criança a estruturar suas narrativas. Essas *marcas* caracterizam a abertura da história (era uma vez), introduzem a ação a ser contada (daí; e daí; então; depois) e ainda são responsáveis pelo seu encerramento (foram felizes para sempre; acabou a história). Em princípio, a criança ouve passivamente as histórias narradas pelo adulto.

¹⁷ PERRONI (1992, p.71-72) usa esse termo para designar narrativas que não apresentam variações no conteúdo quando da ordenação temporal causal dos eventos, ou seja, aquelas que têm enredo fixo, do tipo *Três Porquinhos*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, entre outras.

Em seguida, ela passa a contá-las e recontá-las em parceria com o seu interlocutor para daí, mais tarde, narrá-las com autonomia.

Os *relatos*, segundo PERRONI (1992), se caracterizam como aquele tipo de narrativa no qual a criança recupera lingüisticamente experiências pessoais vivenciadas por ela em momentos anteriores da enunciação. Consiste em contar eventos/ações, como passeios, viagens, etc.. Ao contrário das *estórias*, nos *relatos* o compromisso do narrador é com as verdades que devem ser respeitadas no momento em que a criança relata os fatos efetivamente vivenciados e que foram, na maior parte das vezes, compartilhados com adulto, e não com o *enredo fixo*. Porém, inicialmente, a criança não consegue elaborar um relato completo. Nas primeiras frases ela menciona parte de um evento, somente um aspecto da situação que vivenciou.

Os casos, de acordo com PERRONI (1992), surgem em determinado estágio do desenvolvimento lingüístico, em que a criança encontra dificuldade para preencher seus turnos no diálogo. Objetivando sanar essas dificuldades, a criança passa a se utilizar de estratégias lingüísticas e extralingüísticas definidas como *colagens*, *combinações livres* e *apoio no presente*.

A *colagem* é identificada como uma estratégia que a criança usa para incorporar em sua narrativa fragmentos do discurso do outro, geralmente retirados de histórias, músicas, poemas, etc.

As *combinações livres* são estratégias que podem ocorrer no nível do léxico e, nesse caso, são caracterizadas como construções semanticamente não interpretáveis. São construções criativas as quais a criança produz para preencher espaços gramaticais que ficariam vazios. Essas combinações podem também se manifestar no nível do discurso, sendo percebidas como construções lingüísticas que desrespeitam a ordem dos eventos/ações.

O *apoio ao presente* é definido como um recurso extralingüístico por meio do qual a criança inclui em sua narrativa experiências pessoais vivenciadas por ela no momento da interação. Esse recurso pode ser evidenciado à medida que a criança utiliza objetos presentes no momento da elocução para desencadear lembranças de eventos que já ocorreram no passado.

Os recursos de *combinações livres* e *apoio no presente*, que caracterizam a fase das narrativas primitivas, podem ser vistos nos dados apresentados por PERRONI (1992, p. 116):

(3)

Adulto: Mas por que você está mole?

Criança: Eu não sei por quê.

Adulto: Dormiu muito?

Criança: Porque, porque, porque 'sa batata aqui, deu mole na minha cama.

Adulto: Essa batata o quê?

Criança: Essa batata aqui, daí, tá lá na minha cama, fazem... tu... daqui... e depois...

Adulto: 'ce tá inventando.

(D., 3;5.8)

Nesse episódio, *deu mole*, usado pela criança, é identificado por PERRONI como um *misto de combinação livre* e de incorporação do discurso precedente do adulto: *Mas por que você está mole?*. Enquanto que *'sa batata aqui e na minha cama* são percebidos pela autora como um recurso de *apoio no presente*.

A colagem pode ser observada no exemplo abaixo (PERRONI, 1992, p. 85):

(4)

Adulto 1: Escuta, eu trouxe aqui três revistas, pra você contar...

Criança: A, eu vou contar...

Era uma vez...

Adulto2: Essa qual é a estória?

Criança: Da Branca de Neve.

Adulto 2: Tá. Então pode contar.

Criança: Era uma vez uma mocinha que chamava Branca de Neve. Ela morava com a rainha má. Daí ela perguntou pro espelho mágico: - *Haverá alguém mais linda do que eu? – Branca de Neve!*

Daí, ele foi, ela... – Branca de Neve!

Daí, ela foi conversar com o espelho.

Daí, ela fez uma cara que é... mostrou pro passarinho.

Daí... (sussura algo)

Criança: Depois do Pinóquio. E depois da...

Daí, pendeu o príncipe, daí a Branca de Neve chorou. Daí levou a Branca de Neve po bosque, e não teve coragem de matar ela. Daí ela pensou que a árvore tinha zólho e boca!

(D., 4;3.12)

Nesse episódio, a criança se utiliza de estórias que já ouviu e tenta se assumir como construtora autônoma de uma narrativa. Porém, ela ainda encontra dificuldades para fazer isso.

Esses exemplos mostram que, com o surgimento do caso, a criança consegue se libertar do enredo fixo das estórias e, ao mesmo tempo, se livrar do compromisso com as verdades do relato. Ela faz recortes e colagens livremente e com espontaneidade de fragmentos de estórias, combinações de experiências passadas sem qualquer preocupação com o fato que realmente ocorreu. Assim, consegue preencher de forma satisfatória os seus turnos e, por conseguinte, ampliar o seu papel na interação verbal com o adulto.

Segundo PERRONI (1992), nessa fase das narrativas primitivas a criança constrói, em parceria com o adulto, *técnicas de narrar*. As estórias permitem-lhe construir a ficção por meio da linguagem libertando-a do que é concreto. O *relato* por sua vez a obriga a manter compromisso com a plausibilidade, e o caso consiste em uma espécie de cruzamento entre esse dois tipos de narrativa.

Após os quatro anos de idade a criança começa a tomar iniciativa para relatar eventos passados. PERRONI reconhece ser essa a fase que consiste no último estágio do desenvolvimento do discurso narrativo. Nela, segundo a autora, invertem-se os papéis dos interlocutores no diálogo. A criança vai se tornando mais independente na construção das narrativas à medida que se utiliza de pontos de referências para ordenar eventos que já aconteceram. Esses pontos de referências surgem por meio de eliciações¹⁸ de suas lembranças provocadas pelo adulto ao usar expressões como *Lembra?*; *Sabe?*.

¹⁸ Termo usado pela autora do qual também faremos uso em nossa análise.

Os episódios abaixo (PERRONI, 1992, p. 140) exemplificam esse estágio:

(5)

Criança: (espontâneo) Você lembra que no bolsinho tinha aquela touca?

Adulto: Eu lembro!

Criança: Que tinha isso daí!

Adulto: A, é! Mosquiteiro que chamava aquilo. Era pra não entrar mosquito quando estava dormindo.

(N., 4;1.0)

(6)

Criança: (Com fotos da escola. Mostra para V.)

Aquela festa... na... na... naquela festa... 'Cê lembra... que... que... na escolinha.

'Cê lembra que tinha festa que...

e você ganhou bala e eu ganhei pirulito? 'Cê lembra naquela festa que teve cavalo, até?

(D., 4;1.20)

A partir de então, o adulto, que assumia uma posição ativa, passa a se colocar como o interlocutor que estabelece uma relação de igual com a criança. Porém, conforme a autora, essa situação de simetria não é alcançada de forma branda, pois, ao mesmo tempo que a criança adquire uma certa autonomia discursiva, o adulto passa a lhe cobrar maior plausibilidade, limitando suas criações livres e provocando uma situação de tensão na interação verbal.

Aquele interlocutor adulto que nas fases iniciais aceitava e até incentivava as criações livres da criança, agora rejeita as produções lingüísticas que não refletem a plausibilidade do relato ou a não variabilidade das estórias. A criança, por sua vez, mantém-se no seu papel ativo, pois enfrenta o adulto, que mantém o conflito. Para exemplificar esse momento transitório, PERRONI (1992, p. 194) faz uma interessante analogia entre *A Bela e a Fera*:

Considerando como exemplo *A Bela e a Fera*, pode-se lembrar que a *Fera* é um estágio transitório de encanto do príncipe cujo papel é o de, instaurando o desequilíbrio do estado original de coisas, levar a *Bela* a uma nova vida. Da mesma forma, o adulto transformado em *Fera* é também um estágio transitório que leva a outro, em que o papel de cada interlocutor na interação já não é mais o mesmo. Contudo, é importante ressaltar que o feitiço do príncipe transformado em *Fera* da estória só se desfaz pela atuação da *Bela* que, mesmo ignorando o encanto, aceita casar-se com ele. Da mesma forma, a criança não pode ser vista como totalmente passiva na passagem para esse novo estágio: ela não só enfrenta a *Fera* como acaba entrando num acordo com ela.

O adulto transformado em *Fera*, gerador de conflito, leva a criança a reconhecer as regras que regem diferentes tipos de discurso. Em produção de discurso lúdico, por exemplo, o compromisso com a plausibilidade do que é narrado é dispensado. Em situações de discurso polêmico, somente os relatos plausíveis são aceitos e a criança não pode fugir do sistema de referência do adulto.

Portanto, à medida que a criança passa a decidir *o que, quando e para quem* narrar, ela assume o seu papel de narradora, e desfaz-se o conflito. A criação de *casos e estórias* fica livre nas situações de discurso lúdico. No discurso polêmico, a criança quer, por meio de suas narrativas, modificar pontos de vista do adulto. Contudo, seus relatos devem ser construídos partindo de explicações plausíveis. Quer dizer, os relatos devem sustentar a realidade criada para serem aceitos.

A pesquisa de PERRONI priorizou o desenvolvimento do discurso narrativo da criança na interação com o adulto. A autora teve sua atenção voltada para o processo de construção do discurso pela criança e, embora ela tenha desenvolvido uma pesquisa com crianças consideradas normais, as bases teóricas e metodológicas adotadas em seu estudo constituem importantes contribuições para focalizar alterações de linguagem na infância.

Porém, com relação à questão de conceitos de fases ou estágios a serem considerados no desenvolvimento lingüístico, PERRONI (1992) chama atenção para o fato de que a identificação de estágios em aquisição de linguagem é uma tarefa bastante delicada, pois se trata de um conceito dinâmico, o qual envolve sucessão e não linearidade. Assim, o problema de *normalidade e anormalidade* permanece indefinido na linguagem. Para a autora,

A questão da definição da *normalidade* coloca-se com urgência nos dias atuais, em que se assiste a um crescente interesse pelos chamados distúrbios da comunicação por parte dos profissionais que trabalham com crianças, em especial fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos. A identificação de anomalias, como seria de se esperar, deve ser feita com base em um parâmetro de normalidade. Entretanto, no caso da linguagem, pergunto, qual é ele? O que é normal afinal? (PERRONI, 1992, p. XXI)

Esse assunto nos leva a refletir, a exemplo de CUILLERET (1984 – apud CAMARGO, 1994) e CAMARGO (1994), sobre a importância de, ao estudar as narrativas dos portadores da síndrome de Down, procurar observar o processo de produção, ou seja, observar o *como* eles produzem em uma relação com o outro, respeitando possíveis limitações características da síndrome, consideradas, muitas vezes, como incapacidades ou anormalidades.

O estudo realizado por PERRONI destaca esse processo de desenvolvimento, pois objetiva reconstruir o caminho que a criança percorre para desenvolver o discurso narrativo até constituir-se uma narradora autônoma. Para tanto os *desvios*, em vez de obstáculos que demonstram incapacidades ou anormalidades, passam a ser produtivos, pois iluminam e esclarecem o percurso trilhado pela criança.

Finalmente, o trabalho de PERRONI não perde de vista o seu principal objeto de estudo: a produção narrativa da criança no *contexto de interação*.

2.2 A NARRATIVA DE CRIANÇAS PORTADORAS DA SÍNDROME DE DOWN

CAMARGO (1994), ao analisar longitudinalmente o desenvolvimento narrativo de relatos de quatro crianças com SD, na faixa etária de 3 a 6 anos, fez um paralelo com o trabalho de PERRONI (1992), buscando as similaridades e diferenças entre os dados.

Durante aproximadamente 1 ano e 9 meses em que acompanhou as crianças, a autora procurou observar se há uma defasagem de linguagem apenas temporal em relação às outras crianças; se há uma diferença real em nível simbólico ou se ambos os fatores se inter-relacionam. Seu interesse também se voltou para a ocorrência do diálogo entre as crianças e seus interlocutores, isto é, como o discurso ocorre durante a tentativa de relatos de experiências

vividas e (re)contagem de histórias e o que da fala do adulto auxilia a criança nessas narrativas, procurando tecer considerações sobre a comparação entre essas duas atividades.

Segundo CAMARGO (1994), as quatro crianças apresentaram, durante os quase dois anos de coleta de dados, diferença no desempenho narrativo, tanto ao narrarem as histórias quanto ao relatarem uma experiência vivida e fizeram uso dos mesmos mecanismos narrativos que os sujeitos de PERRONI (1992), mas em idade cronológica posterior. Ao final da coleta de dados, as crianças já contavam com mais de 5 anos (uma delas com mais de 6) e somente duas apresentavam características ainda iniciais da fase apontada por PERRONI como *Narrativas primitivas*, em que se observam formas distintas de narrar, identificadas como *estórias*, *relatos* e *casos*. As crianças de PERRONI nessa mesma idade já eram consideradas narradoras autônomas.

No início da coleta de dados, ao observar a linguagem de duas crianças, R. e A., ambas com aproximadamente 4 anos, CAMARGO (1994) constatou que elas não se encontravam nem nas fases rudimentares denominadas por PERRONI de *protonarrativas*, pois não encadeavam dois eventos, não se distanciavam do momento da interlocução, citavam o que viam nas gravuras do livro e repetiam, de forma quase ecológica, ou seja, repetiam automática e imediatamente, como um eco, blocos de fala do interlocutor, como podemos ver nos dois exemplos apresentados por CAMARGO (1994, p. 28 e 94):

Exemplo 6: (2) (4;7.1) (H)^{19 20}

Ev: ... O porco? O que que tem o porco, Rafa?

(ininteligível)

Ev: Quem era o porquinho na história?

...

(ininteligível) galo, galo

(olhando o livro e virando as páginas)

Ev: Quem achou o saco, aqui?

¹⁹ Dado da criança R.

²⁰ A letra H corresponde a *história*. No trabalho de CAMARGO (1994) *história* equivale a *estória*, termo usado por PERRONI (1992).

Festa de São João
(ininteligível) ...oto

Exemplo 2: (2) (4;3.9) (H)²¹

| | |
|-------------------------|---|
| ta ta ta dumindo. | Ev: ... Quem está aqui? |
| ... | Ev: A ursinha está dormindo? |
| gau (intensidade fraca) | Ev: E aqui, ó, ele está fazendo o quê? |
| | Ev: Comeu mingau? |
| | Ela comeu mingau e depois o que ela foi fazer, vamos ver? |
| | R: passeá. |
| | Hu: (ininteligível) |
| | Ev: O que a ursinha foi fazer? |
| pipipipissia. | |

Ao final da coleta de dados, quando se encontravam no início do que PERRONI denomina *Narrativas primitivas*, ambos, R, aos 6 anos, e A, aos 5 anos e 9 meses, já tentavam expressar o *inédito* do narrado, tanto nas histórias quanto nos relatos de experiências; encadeavam dois ou três eventos com o auxílio do interlocutor; usavam os verbos no tempo perfeito dentro das narrativas, bem como alguns operadores: *daí, e, era uma vez e acabou a história*. Os dois últimos eram especificamente usados em histórias. Os episódios abaixo exemplificam esse estágio (CAMARGO, 1994, p.46 e 50; p.114-115):

Exemplo 13: (7) (6;1.0) (R)^{22 23}

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| Eu passeei lá na casa minha vó. | Ev: Ah! Você foi na casa da vovó? |
| a a a a (ininteligível) | El: Gostoso. |

²¹ Dado da criança A.

²² Dados da criança R.

²³ A letra (R) corresponde a *relato*.

Ev: Vó Virgínia? O que que tem de gostoso na casa da sua avó pra brincar?

o o o caso i i i po a Maria,
que é a Maria...

Ev: ã?

e e fei o pai da (ininteligível)
Viginia, Maria, Vó (conta os
dedos enquanto fala os nomes)

Ev: Então, Virgínia não é o nome da sua avó? Virgínia é outra pessoa?

É.

Ev: Ah! Tá! Então tem a vovó, a Maria, a Virgina.

El: Um cachorro...

Ev: O cachorro. ãh! E o que mais?

Eu e o vô Paulo.

El: O vô Paulo?

É.

Ev: E você brincou lá na casa da vovó?

É. Binguei.

Ev: De quê?

É de biquéta.

Ev: Ah! Que gostoso.

E o pai e depois biquéta.

Ev: Ah! Seu pai que levou sua bicicleta?

É.

Ev: Hum! Que jóia.

e ele (ininteligível)

Ev: Como é que é, Rafael? O que aconteceu?

Ele...

Ev: ã?

Não conseguiu a bomba.

Ev: Ah! Ele não conseguiu encher o pneu da bicicleta com a bomba?

Não.

Ev: Então não deu pra você andar?

É. Não deu.

Exemplo 21: (6) (6;0.27) (H)

(no meio da história, como que tentando resumi-la) É... era uma vez, ó o que é comendo tudo. Não, eu eu fez o oto. Acabou. Então, foi foi foi foi todo mundo foi comendo todo, comendo tudo. – Não, eu fez otu bolo.

Exemplo 17: (6) (5;9.7) (H)²⁴

É. O Neco, Carlos... o Neco...

Ev: O que eles conversaram?

Carlos... O Carlos...

Ev: O que que o Neco falou pro Carlos?

(falam juntos)

É o vovô meu que perguntou.

Ev: ã?

O Neco... perguntou que é o

Meu Vô que é amigo do Carlos.

Ev: ã!

Que morava longe longe, que

Morava na chácara meu...

Ev: Ah! Tá.

Ó lá o que apareceu a chácara...

o uso... (qualidade de voz de

suspense)

...Ev: O urso apareceu na chácara?

É. O urso...

E fez mu!

²⁴ Dados da criança A.

Exemplo 20: (2) (5;8.3) (R)

Ev: E você, Hugo?

H: mamãe, papai.

Ev: Com a mamãe e com o papai?

H: É.

Ev: Ah! Que gostoso. E você, Ariel?

Fui com a minha mãe e com
o meu pai.

CAMARGO (1994) observou, porém, que as duas crianças faziam uso dos operadores de narrativas de forma não totalmente adequada, como o *daí*, que não exercia a função de ligar dois eventos, e tanto as falas de R quanto de A eram dependentes do interlocutor.

A criança R usou, no último bloco de dados, elementos que, segundo a autora, poderiam ser considerados característicos do início de formação de sistema de noção temporal, embora atrasado se comparado com as crianças sem SD. Assim, para CAMARGO, “É interessante observarmos aí, a partir da nossa posição teórica de que o uso da linguagem teria participação ativa na construção do conhecimento, que essa criança faz uso, mesmo que ainda seja de forma incorreta dos vocábulos que indicam temporalidade, como: hoje, ontem e amanhã. Parece-nos que é esse uso, entretanto, que permite à criança o início da organização do sistema da noção de temporalidade” (1994, p. 122).

A criança S, no início da coleta de dados, citava somente poucas coisas que via nas ilustrações dos livros, ou algo presente no momento da interlocução, durante as *conversas do grupo*, que poderiam projetar os relatos de experiências. Nas últimas narrativas, S, com mais de 5 anos, já começava a fazer uso incipiente do *inédito do narrado* e a usar, também de forma incipiente, o operador de narrativa para finalizar a história: *cabô*. O uso do verbo no perfeito, que ocorria nesse momento, pareceu, segundo CAMARGO, fragmentos de fala não analisados. Suas tentativas de narrar, tanto o real (vivido/experimentado) quanto o ficcional (estória), estavam ainda totalmente ligadas à fala do interlocutor, o que fica evidente nos dados apresentados, conforme segue (CAMARGO, 1994, p.58; p.68-69):

Exemplo 1: (3) (4;6.4) (R)

El: É... Mas ontem vieram 2 pessoas que não eram da turminha e ficaram aqui o dia todo com a gente... uma era a Rita, irmã do Fernando...

Rita

Exemplo 4: (1) (4;4.28) (H)

Ev: O que o porquinho está fazendo?

(gesto de tocar flauta)

tuu

Exemplo 3: (4) (5;5.19) (H)

(olha para o livro e para o adulto, esperando)

Ev: O que que o menininho levou pra caçar o coelho?
(mostra no livro)

(se joga para trás como se tivesse morrido com um tiro)

Ev: Ele levou uma espingarda que mata assim, é?

É.

Ev: Senta um pouquinho.

(senta-se)

Ev: Acho que a espingarda dele era de brinquedo, não era?

É.

di brido brinquedo.

Exemplo 5: (1) (5;4.12) (R)

Ev: ... Você foi numa festa esse fim de semana?

(gesto afirmativo)

Ev: Festa de quem mesmo que você foi?

(mão na frente da boca)

(ininteligível)

Ev: Do Augusto? (tire a mão da criança da frente de sua boca)

Gutu.

Ev: É. Acho que a Nancy não sabe.

A: palasu.

N: Não sei mesmo.

Ev: O Ariel já contou. Conta lá pra Nancy.

N: O que é que tinha na festa do Augusto?

(gesto afirmativo)

N: O que que tinha?

He: Palhaço.

Palassu.

N: Palhaço, é? Que legal!

A narrativa da criança H, no último episódio de narrativa, apresentava características da fase das *protonarrativas*. Porém, das primeiras às últimas narrativas, CAMARGO observou algumas diferenças. Quando tinha 5 anos, a criança H só citava o que via nas figuras do livro e, nos primeiros relatos, só citava o nome dos familiares. No final da coleta de dados, quando contava com mais de 6 anos, já começava a relatar, de forma incipiente, o *inédito* do narrado, a tentar encadear dois eventos, a usar os operadores de narrativas: *daí* e *acabou a estória* (só para narrativas de estórias) e os verbos no pretérito perfeito, posto que na fala fosse ainda totalmente dependente do interlocutor, como mostram os exemplos abaixo (CAMARGO, 1994, p.73, 75-76; 88-89):

Exemplo 3: (1) (5;0.26) (H)

uso.

Ev: Urso. Comendo pudim. O Bolinha achou. Foi?

É.

Exemplo 1: (3) (5;9.13) (R)

Ev: Você quer me contar alguma novidade, Hugo?

(ininteligível)

Ev: O quê?

(ininteligível)

Ev: (pega o rosto da criança e vira para si) Ah! Eu não entendi, bem. O que que é?

Lucila.

Ev: A Lucila?

(gesto afirmativo)

Ev: A Lucila. O que que tem a Lucila?

(ininteligível)

Ev: ã?

(ininteligível)

Ev: Ah! Hugo. Eu não estou entendendo.

Moema.

Ev: O que que tem a Lucila e a Morena?

Luísa.

Ev: A Luísa, que mais?

Moe...

Ev: O que que tem todo mundo?

(olha) (ininteligível)

Ev: Hugo, o que que você quer me contar de novidade?

...

Ev: O que que tem a Lucila? O que que tem a Morena? A Morena foi na sua casa hoje?

É.

Ev: É?

É.

Ev: É isso que você quer que eu escreva?

Quero.

Exemplo 5: (2) (6;8.1) (R)

Ev: Alguém quer contar mais alguma coisa que fez?

Eu.

Ev: O que, Hugo?

mamãe.

Ev: Você foi passear com a mamãe?

(gesto afirmativo)

Ev: Aonde você foi?

R: No rio.

(olhando)

Ev: (para R) Que no Rio nada.

(para H) Aonde que você foi?...

...

Ev: Aonde?

(ininteligível)

Exemplo 7: (5) (6;8.11) (R)

...

El: E você? (para H)

Ev: Foi um almoço isso. Conta a verdade pra mim.

Bolo.

A: E o Fe?

Ev: Bolo de quê?

socoati.

Ev: bolo de chocolate.

El: Uma vasilha desse tamanho. (mostra o tamanho com as mãos)

Ev: Ah! Que pena que eu não fui...

CAMARGO (1994) observou que as crianças do seu estudo permaneceram mais tempo em cada uma das fases apontadas por PERRONI (1992) e dependeram por muito mais tempo da fala do interlocutor ao construir suas narrativas. Porém, segundo CAMARGO, apesar de permanecerem um tempo bem maior em cada fase do desenvolvimento narrativo, essas crianças usaram os mesmos mecanismos para narrar, tal como os sujeitos de PERRONI, nas fases das protonarrativas e narrativas primitivas, a saber: dependência do interlocutor; uso de operadores de narrativas; tentativa de encadeamento de dois ou três eventos; início de relato do *inédito*; uso da seção de complicação e, em determinados momentos, o começo do uso de elementos de uma estória para contar outra ou entremeio de uma estória com um relato, que PERRONI chamou de colagem.

Segundo CAMARGO (1994), o atraso com relação ao desenvolvimento do discurso narrativo se deve ao fato de que as crianças estudadas por ela exibem, no discurso narrativo, falta de decentração (afastamento do aqui/agora), dificuldade de transpor eventos passados ou ficcionais por meio do uso da linguagem e dependência completa (e ecológica) da fala do interlocutor. Essas crianças ainda não têm *autonomia* do narrador, nos termos de PERRONI (1992), embora o *inédito* apareça ora aqui, ora ali, linguisticamente precário. “Podemos dizer, assim, que as crianças do nosso estudo, nesta faixa de desenvolvimento, com relação à narrativa, permanecem no aspecto indicial, apegadas ao contexto imediato (aqui/agora), apoiadas na fala do interlocutor. Não conseguem ainda desenvolver e articular o simbólico, que exige abstrações do imediato e decentração” (CAMARGO, 1994, p. 120).

CAMARGO afirma que, do ponto de vista lingüístico, os textos produzidos por seus sujeitos são um somatório de fragmentos da fala do outro colocado em relação de contigüidade: “Uma metonímia, porém sem retroação que emperra a articulação de um texto propriamente narrativo” (1994, p. 121).

Para a autora o desempenho da criança para (re)contar as diversas histórias ou relatos de experiências contados mais ou menos na mesma época é diferente. As crianças usaram mais mecanismos narrativos em uma história e não usaram esses mesmos mecanismos em outra alguns meses depois. A hipótese levantada por ela é que isso se deva à familiaridade em relação a uma história determinada. Essa hipótese, porém, não vem, segundo ela, desconsiderar a fala do interlocutor, que pode promover ou emperrar o desenvolvimento da narrativa da criança.

Para CAMARGO (1994), a postura do Down frente a seu interlocutor não parece muito diferente do que a das outras crianças, salvo no aspecto da inteligibilidade de fala. Ela observou que, quando a criança não é entendida pelo interlocutor, tende a assumir uma postura tímida ou se recusar a continuar o diálogo. Nós consideramos serem problemas articulatórios impedindo a fluência da narrativa, o que impede também, em determinados casos, a análise do dado para verificação das operações cognitivas.

Embora CAMARGO tenha afirmado não ter sido de interesse discutir a relação entre características orgânicas específicas e desenvolvimento da linguagem, foi oportuno apontar as diferenças da fala individuais no desenvolvimento de linguagem das crianças que não estão relacionados à idade cronológica. A esse respeito, afirma:

Parece-nos que as crianças que têm mais enunciados (ou mais trechos de enunciados) ininteligíveis apresentam características de fases mais atrasadas do desenvolvimento narrativo. A nossa hipótese é de que isto poderia estar relacionado à dificuldade da construção conjunta das narrativas com o interlocutor, isto é, problemas articulatórios que geram a ininteligibilidade de fala podem dificultar a retomada da fala da criança por parte do interlocutor adulto, que, por sua vez, terá um certo grau de dificuldade para compartilhar da narrativa (ou tentativa de narrar) em curso (CAMARGO, 1994, p. 121).

Para CAMARGO (1994) essa dificuldade não impossibilita a troca, que serve de suporte para a construção das narrativas primitivas ou protonarrativas por parte da criança. Segundo a autora, a diferença no desempenho narrativo dos sujeitos de seu estudo e o desempenho dos sujeitos de PERRONI (1992) não "(...) está calcada nesta dificuldade articulatória de ordem orgânica" (CAMARGO, 1994, p. 121).

A autora constatou, ainda, que as quatro crianças estudadas podem mudar o tópico da conversação ou iniciar outro relato a partir de significantes ditos pelos interlocutores ou que tenham ocorrido nos enredos das histórias, tanto em relação a narrativas de histórias quanto de relatos, o que também é observável em sujeitos sem SD, como as de PERRONI.

Até o final da coleta de dados, os mecanismos do adulto mais adequados para dar continuidade às narrativas das crianças foram as perguntas polares *que*, *quem* e *onde*, o que levou a autora a retomar a posição de LABOV (1972 – apud PERRONI, 1992), segundo o qual esses tipos de perguntas propiciam as seções de orientação e complicação. As perguntas de causalidade feitas pelo adulto durante as narrativas quase não foram respondidas pelas quatro crianças em todo o trabalho. As perguntas com *quando*, ou não foram feitas, ou, quando feitas, não tiveram resposta. E, provavelmente, para propiciar a seqüencialização dos eventos, o adulto tenha começado a usar os vocábulos *antes* e *aí*, ao fazer as perguntas.

Tomando esse trabalho de CAMARGO como base para comparação com os nossos dados, iremos no capítulo três fazer a análise dos dados dos quatro sujeitos com SD, com vistas a observar a relação entre a habilidade para construção da narrativa do real e do ficcional, considerando ainda a idade cronológica desses indivíduos, que é superior à das crianças estudadas por esta autora. Antes, porém, faremos a apresentação da metodologia adotada na coleta de dados.

3 AS NARRATIVAS ORAIS DE QUATRO INDIVÍDUOS PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN: UM ACOMPANHAMENTO

Uma vez que nossa atenção está voltada para a construção narrativa do real e do ficcional, neste capítulo analisaremos as produções narrativas de quatro indivíduos crianças portadores da síndrome de Down. Trata-se de momentos em que eles interagem com o interlocutor.

Como PERRONI (1992) e CAMARGO (1994) consideramos que, por meio da linguagem viva, dinâmica, os sujeitos com SD se constituem como narradores, reconhecem o outro como interlocutores e demonstram-se capazes de reconstituir o seu passado e (re)contar histórias. Quer dizer, eles têm capacidade cognitiva para narrar como qualquer indivíduo considerado normal. É preciso, então, conhecer esse potencial, respeitando, evidentemente, o desenvolvimento da linguagem e de fala desses sujeitos.

3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este trabalho faz parte de um projeto²⁵ de pesquisa iniciado em 1997, que visou a pesquisar características da linguagem oral e escrita de crianças com diversas deficiências mentais, por meio de coleta periódica de dados de linguagem oral e escrita²⁶.

²⁵ Projeto de pesquisa coordenado pela orientadora que se desenvolveu entre 1998 e 2000 em parceria com a Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais.

²⁶ A escola que fez parte desse projeto atende atualmente cento e oitenta alunos nos períodos da manhã e da tarde, dentre os quais trinta e um são portadores da SD, distribuídos em turmas que possuem entre cinco e oito alunos cada. Até o ano de 1998, os alunos eram divididos em turmas segundo a idade cronológica e o grau de desenvolvimento global. A partir de 1999, as turmas foram organizadas, com base no levantamento da pesquisa, conforme o estágio de aquisição de escrita. Atualmente as turmas dividem-se em Escolar I, Escolar II e Escolar III. Do Escolar I fazem parte os indivíduos entre 7 e 14 anos, iniciando ou já iniciados na escrita. Nas seis turmas que fazem parte dessa divisão, é trabalhada a linguagem oral, organização do pensamento e seqüencialização das idéias. Procura-se, ainda, desenvolver no educando hábitos como de higiene, bem como investe-se na construção da autonomia para melhor convívio social. Quando conseguem vencer essas habilidades propostas no Escolar I, os alunos passam para o Escolar III, considerado um nível mais adiantado de desenvolvimento acadêmico e social, por volta de 14 e 18 anos, quando irão aperfeiçoar-se na escrita e oralidade, a começar pelo desenvolvimento de textos mais longos. Muitos alunos do Escolar III freqüentam paralelamente o ensino regular, ou é sugerido aos pais que os matriculem quando completam 20 anos. Do Escolar II fazem parte alunos praticamente da mesma faixa etária do Escolar I. A diferença é que estes ainda encontram dificuldade para executar as tarefas sugeridas pelo professor, que vão desde a atividade de escrita a cuidados com a higiene pessoal. Nas turmas que constituem o Escolar II, há alunos que conseguem escrever seus nomes e estão iniciando o processo da aquisição da escrita. A escola conta com uma equipe multiprofissional,

Alguns dados a serem apresentados aqui foram coletados nesta escola, a Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais²⁷, sob supervisão do responsável pelo projeto de pesquisa. Outros dados²⁸ foram colhidos durante sessões individuais, ora na casa do sujeito, ora na Escola Estadual Aline Pichet.

Tendo em vista a concepção de linguagem e o mesmo embasamento teórico que norteou o trabalho de PERRONI (1992) e CAMARGO (1994), procurou-se, nas sessões de coletas de dados, valorizar a interação entre os sujeitos e o interlocutor, o qual não se colocou em um plano distanciado deles, mas foi o ponto de ancoragem para a investigação da construção da narrativa. Assim, cada um dos quatro sujeitos, ao mesmo tempo que interagem com o interlocutor-investigador, envolveram-se com a atividade de contar e recontar histórias, reportagens e fatos da vida pessoal. Para tanto, foram usados vários materiais: revistas, gibis, jornais, letras de música, poemas, álbuns de fotografia, livros de histórias infantis e quadros ilustrativos. Além desse material, eles tiveram a oportunidade de assistir a fitas de vídeo, manusear fantoches e brincar com variados brinquedos.

Nos dados que apresentaremos, será especificado o local, a data da coleta e a atividade realizada entre o sujeito e o interlocutor. E a identificação dos sujeitos desta pesquisa e de seus interlocutores será feita por meio das iniciais: BO, NA, CE e AS e INT e INT2 (investigador/interlocutor). O volume desses dados²⁹ coletados foi igual para todas os indivíduos. Dentre eles, BO apresenta um volume maior, por ter sido acompanhada de 1997 a 2000. O jovem NA foi acompanhado em 1998, não sendo possível dar continuidade à coleta de dados por ele não frequentar mais a Fundação Ecumênica. A criança CE foi acompanhada apenas em 2000, mas durante várias sessões, o que permitiu a coleta de um volume de dados proporcional ao de BO, e

composta de fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, que faz o acompanhamento dos educandos, mantém um trabalho com os familiares e dá assessoria aos professores, os quais, segundo uma das fonoaudiólogas, possuem no mínimo um curso de especialização na área de educação especial. Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, muitos alunos trabalham na biblioteca, na secretaria, no refeitório, na panificadora e em uma pequena gráfica, instalados na própria escola.

²⁷ Os originais desses dados (gravados em áudio) encontram-se no banco de dados da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais.

²⁸ Parte desses dados foram coletados por mim, por Salete Rocio Cousseau, aluna de mestrado em Linguística na ocasião da coleta. Os originais (gravados em áudio) encontram-se em posse do curso de Pós-Graduação em Letras – UFPR, para estudo de outros aspectos da linguagem.

a criança AS em 1998, 1999 e 2001³⁰. De cada sessão foram selecionados os episódios mais significantes e relevantes para esse trabalho.

3.2 O CASO BO^{31 32}

BO é uma jovem nascida em Porto Alegre/RS, em fevereiro de 1981. É a segunda filha de um casal de classe média, oriundo de um país da América Latina e que tem, portanto, como língua materna o espanhol³³. Sua mãe tinha 28 anos quando ela nasceu e seu pai 26. Na mesma família houve um outro caso de SD: um primo de BO por parte de pai, que faleceu com alguns meses de idade, devido a problemas cardíacos.

O diagnóstico de BO foi feito assim que ela nasceu e seus pais foram logo comunicados. Porém, não foi realizado o exame cariótipo. Segundo depoimento da mãe, o médico lhe disse que havia gerado uma menina deficiente, que não falaria, nem andaria e dificilmente realizaria atividades motora e cognitiva.

Desde que nasceu, BO recebeu atendimento individualizado. Participou de estimulação precoce e submeteu-se a acompanhamento psicológico, fonoaudiológico e fisioterapêutico por anos. Quando completou 18 submeteu-se a uma cirurgia cardíaca, devido a problemas que dificultavam a passagem do fluxo sanguíneo. Embora tenha controle motor dos braços e pernas, sente dificuldade para subir e descer degraus. Sua fala é inteligível mas troca facilmente consoantes surdas por sonoras e o fonema /r/ pelo /l/. É uma menina que gosta de ler e escrever histórias. Segundo a mãe, sempre foi muito aplicada aos estudos, ajuda em atividades domésticas e, ainda, tem autonomia para permanecer sozinha em casa por períodos curtos, o que

²⁹ Embora o volume de dado de NA e AS não seja igual ao de BO e CE, o consideramos suficiente para análise que pretendemos realizar.

³⁰ Embora AS tenha sido acompanhado durante praticamente o mesmo período de tempo que BO, o número de que esta participou foi superior, aproximadamente 6 encontros, ao daquele, em que o número de encontros não passou de três; conseqüentemente o volume de dados da jovem também é superior ao dele.

³¹ A apresentação de BO só foi possível porque seus pais autorizaram.

³² Os dados de escrita de BO já foram analisados por Salete R. Cosseau (ver referência bibliográfica).

³³ Não foram encontradas marcas dessa língua estrangeira na linguagem de BO.

não ocorre quando ela sai de casa, pois família não lhe permite sair sem um acompanhante adulto.

BO foi, por dez anos, de 1989 a 1999, aluna da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais. Antes havia freqüentado escola maternal da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e três anos de ensino pré-escolar em escola regular³⁴. Atualmente BO divide parte de seu tempo entre a casa e as aulas de pinturas, informática e piano, freqüentadas com assiduidade.

Há quatro anos os dados de BO vêm sendo acompanhados. Os de 1997, 1998 e 1999 foram coletados nas dependências da Escola Ecumênica pelos profissionais da própria instituição, orientados pela coordenadora do projeto. Os do ano de 2000 foram coletados³⁵ em sua casa, em sessões semanais de duas horas cada, em aproximadamente 20 encontros.

3.2.1 Os Dados de BO

O primeiro dado de BO que analisaremos consta do banco de dados da Fundação Ecumênica e foi coletado pela fonoaudióloga em 15 de agosto de 1997 nas dependências da própria escola.

Episódio [1]

Data: 15/08/97

01- Inv. Fala para mim como é que é o seu nome?

02- BO. Briziele³⁶.

03- Inv. Do quê?

04- BO. Briziele O.

05- Inv. Isto. E o nome do seu pai?

06- BO. Manoel. Manoel E. B. A.³⁷

³⁴ Em 2000, devido a sua idade, foi sugerido pela escola que freqüentasse a unidade profissionalizante, Escola Professora Juril Camassiole, mas BO não aceitou. Foi dada também à família a opção de matriculá-la em escola regular com processo de inclusão, o que não ocorreu devido ao período de aula disponível e à grande distância entre a residência da jovem e as escolas que a aceitariam.

³⁵ Estes dados foram coletados por SALETE R. COUSSEAU.

³⁶ Esse nome é fictício tendo em vista que os pais da criança não autorizaram a revelação do nome dela.

³⁷ Foi-nos autorizado pelos pais o uso abreviado dos nomes dos membros da família.

- 07- Inv. E o nome da mãe?
- 08- BO. Ruth O. P.
- 09- Inv. Quantos anos você tem B.O?
- 10- BO. Dezesesseis.
- 11- Inv. Quando que você faz aniversário?
- 12- BO. Dia de... seis de fevelio (fevereiro)³⁸
- 13- Inv. Ih, conta pra mim o que você mais gosta de fazer?
- 14- BO. Quê?
- 15- Inv. O que que você mais gosta de fazer?
- 16- BO. Em casa?
- 17- Inv. Aonde você quiser. O que que você mais gosta de fazer?
- 18- BO. Ouvir música.
- 19- Inv. Ah, ouvir música. Qual o conjunto que você gosta, que cantor que você mais gosta?
- 20- BO. Chitãozinho e Xororó.
- 21- Inv. Ah, o Chitãozinho e Xororó. É, BO, me diga, você só gosta de ouvir música?
- 22- BO. Gosto música.
- 23- Inv. Só, não tem mais nenhuma outra coisa que você gosta de fazer?
- 24- BO. Tenho.
- 25- Inv. O quê?
- 26- BO. Tem o Sandy e Júnior.
- 27- Inv. Sandy e Junior hum! Você sabe me contar alguma coisa sobre eles?
- 28- BO. (dado não inteligível).
- 29- Inv. O quê?
- 30- BO. Do Sandy e Júnior?
- 31- Inv. De quem você quiser, de qual dos dois você quiser.
- 32- BO. Sandy tem 14 anos, Júnior tem 13 anos.

Ao observarmos esse episódio [1], constatamos, já de saída, o que HORSTMEIER (1993) afirmou sobre os turnos de conversação na relação adulto-criança com SD. “A criança também aprende que nós nos comunicamos em turnos com o interlocutor. (...) a habilidade de revezar na comunicação pode auxiliar a criança a aprender a linguagem em todas as suas interações. (...)” (1993, p. 245).

BO participa dos turnos conversacionais, interagindo com o interlocutor, que tem uma participação ativa bem evidente. Ao dirigir-lhe perguntas que são respondidas, está ele

³⁸ Não consideraremos aqui os desvios articulatórios nos dados dos indivíduos com SD, pois trata-se de um assunto para outro trabalho. As fitas gravadas permitem pesquisar sobre esse assunto.

favorecendo o processo de desenvolvimento da narrativa, confirmando o que diz PERRONI (1992, p. 226) sobre a construção e organização da narrativa por crianças em parceria com o interlocutor por meio do diálogo.

No item 2.1, vimos que, conforme PERRONI (1992), perguntas como *Onde?* (que recaem sobre a localização do evento); *Quem?* (que recaem sobre os personagens que participam do evento); *O quê?* (que interrogam a ação em si) dão origem à constituição da narrativa. As duas primeiras podem constituir uma preparação para marcar o que LABOV (1967) denominou seção-orientação da narrativa. Segundo esse autor, a orientação serve para levar o ouvinte a reconhecer o lugar em que ocorreu o evento a ser narrado, o tempo, a situação e as pessoas que participaram desse evento. Já perguntas como terceiro tipo: *O quê?* podem servir para marcar a seção-complicação, que é, para LABOV, a parte da narrativa propriamente dita, uma vez que compreende uma série de eventos os quais podem ser chamados de complicadores ou de ação complicadora da narrativa.

No episódio [1], o terceiro tipo de pergunta aparece com frequência na fala do adulto. Está presente nos turnos 15, 17, 21, 25 e 29. A pergunta do primeiro tipo não foi utilizada pelo adulto, mas BO, ao ser interrogada, no turno 15, sobre o que mais gosta de fazer, dirige ao adulto, no turno 16, a pergunta que incide sobre o *Onde?*: *Em casa?*. Outra pergunta, agora confirmativa, é feita por BO no turno 30. Ao ser solicitada para falar algo sobre os cantores Sandy e Júnior e não ter apresentado resposta inteligível, turno 28, o adulto cobra essa inteligibilidade, turno 29, o que levou a adolescente a perguntar: *Do Sandy e Júnior?* (De quem?) a fim de confirmar se a pergunta *O quê?* que o interlocutor lhe havia feito se referia ainda aos personagens dos turnos 26 e 27.

BO assume, nesse momento, seu papel no diálogo, passando, por exigência do momento da interlocução, a interrogar o adulto sobre noção de lugar (*Onde?*) e agente (*Quem?*, *de Quem?*), dando assim continuidade ao diálogo. Quer dizer, de papel de ouvinte ela passa ao de indagadora.

Nessa troca, a que PERRONI (1992) chama de *jogo de contar*, característico de *protonarrativa*, BO, a exemplo das crianças normais estudadas pela autora, demonstrou-se capaz de assumir seu papel no diálogo. Porém, mais do que isso, ela própria passou a assumir-se como desencadeadora de diálogo, isto é, fazendo perguntas e exigindo resposta à pergunta que o adulto lhe havia feito.

Assim, podemos dizer que o papel de BO está mudando de complementar, no início do diálogo, a recíproco, no desenvolvimento desse diálogo. Segundo PERRONI (1992), essa é uma característica do segundo e do terceiro estágio, o das narrativas primitivas e o da narrativa propriamente dita:

“Não se trata mais das protonarrativas, mas com razão pode-se afirmar que uma ‘técnica narrativa’ (...) começa a tomar forma, porque “(...) os aperfeiçoamentos (...) na arte de narrar são refletidos pela complexidade tanto quantitativa - maior número de respostas aos enunciados dos adultos (...) – como quantitativa – a natureza das respostas (...) passa a ser gradativamente mais adequada ao tipo de discurso (a criança começa a ‘informar’, isto é, narrar experiências não partilhadas pelo adulto) (PERRONI, 1992, p. 80).

Outro momento em que essa característica se evidencia está nos turnos 9 e 11, em que o adulto cobra da adolescente as relações temporais entre os eventos. De maneira coerente BO diz ao interlocutor a idade dela: Dezesseis (turno 10), e o situa no dia e mês em que comemora o aniversário: *Dia de... seis de fevelio (fevereiro)* (turno 12). Ela não se desvia do tópico de conversação, não permanece calada, não diz que não sabe, nem responde *agora*, comportamento comum da *protonarrativa*, segundo PERRONI (1992, p. 41), observado também por CAMARGO (1994).

Chama-nos atenção ainda o fato de que BO não se intimida, nem se recusa a continuar o diálogo quando não entende o adulto: *Quê?* (turno 14), ou quando não é entendida por ele, porque sua fala é ininteligível (turnos 28 e 29), como aconteceu com as crianças com SD estudadas por CAMARGO (1994), as quais, quando não compreendidas pelo interlocutor, assumiam uma postura tímida ou de recusa.

Esse tipo de procedimento foi observado nos episódios [2] e [3] do diálogo ocorrido neste mesmo dia:

Episódio [2]

Data: 15/08/97

01- Int. O que acontece nessa novela? O que que é que tem um carro, tem um casal?

02- BO. Quê?

03- Int. Como é que é a novela, quem trabalha na novela?

Episódio [3]

Data: 15/08/97

01- Int. Ah, dia do estudante, e quem que tava falando no salão?

02- BO. Quê?

03- Int. Quem que tava falando lá no salão?!

04- BO. Tudo.

05- Int. Todo mundo, e você gosta de andar de cavalo?

No entanto, convém atentar para o fato de que, no turno 02, episódio [2] a pergunta de BO é uma reação de estranhamento diante de pergunta mal formulada do adulto, que deveria ter-lhe dirigido perguntas mais específicas, como *Quem tem um carro? Quem é o casal da novela?*, já que em sete turnos anteriores o assunto do diálogo eram novelas, as quais BO foi enumerando as assistidas por ela, e não a pergunta *O que é?*, que exige como resposta um evento e não o agente ou a identificação de um elemento do conjunto, no caso, de novelas, como queria o adulto.

No turno 03, episódio [3], a pergunta *Quem que tava falando?* feita pelo adulto não foi compreendida por BO em um primeiro momento, o que a levou a exigir do adulto a repetição dessa mesma pergunta, para a qual, daí, BO respondeu: *Tudo* (turno 04). Essa resposta pode parecer inadequada, tendo em vista que *tudo* não atende à pergunta *Quem?* mas a *O quê?* A resposta esperada, teria sido *todos*, que se refere a, no caso, pessoas que falavam em algum lugar. E muitos alunos, professores, no salão da escola, onde se comemorava o dia do estudante, falavam. Novamente percebemos aqui uma pergunta muito abrangente. Se o adulto quisesse

obter uma resposta mais específica: a pessoa x (a professora, a fonoaudióloga, a diretora), deveria ter-lhe dirigido uma pergunta mais específica.

Nos próximos episódios, vemos como o interlocutor vai auxiliando-a a fazer uso das marcas de tempo ou relações temporais, à medida que o diálogo vai se desenvolvendo.

Episódio [4]

Data: 15/08/97

01- Int. O que você faz de tarde então?!

02- BO. De tarde?

03- Int. Depois que sai aqui da escola?

04- BO. Sai, em primeiro lugar é tirar roupa escola (fala gaguejando), põe pra lavar roupa em casa, depois vai ajudá mãe botar a mesa almoçar.

Segundo PERRONI (1992), as primeiras construções das crianças, que começam a satisfazer os critérios identificadores de discursos narrativos, são aquelas em que dois eventos são relacionados por meio de dependência temporal. Nos turnos 02 e 04, BO estabelece essa relação temporal entre eventos, isto é, faz uso das noções de tempo: *de tarde?*, *em primeiro lugar*, *depois*.

No turno 02, BO repete a pergunta do interlocutor para situar-se no período de tempo solicitado por ele, que é diferente do período de tempo (manhã) em que ambos dialogam, para daí, no turno 04, relatar experiências que vivencia após voltar da escola. De início ela faz uso do verbo (*sai*), resgatando-o da pergunta que o adulto lhe faz, sem mudar o tempo. Em seguida passa a ordenar os eventos, fazendo uso do marcador de tempo *em primeiro lugar*, indicando a ordem das ações no tempo e a relacioná-los usando *depois* seguido de pontos de referência: *Sai, primeiro tira a roupa; põe para lavar, depois (de tirar roupa, pôr para lavar) vai ajudar a mãe a preparar a mesa para o almoço*.

No episódio [5], vemos BO novamente fazendo uso de noções temporais para localizar os eventos em vários turnos:

Episódio [5]

Data: 15/08/97

- 01- Int. E boneca? Você gosta de brincar de boneca?
- 02- BO. Não, não gosto. Gosto de brincá de bola, só bola.
- 03- Int. É... com quem você brinca de bola?
- 04- BO. Voley.
- 05- Int. De voley.
- 06- BO. Pediu... com meu irmão.
- 07- Int. Ah, com seu irmão. Ele não trabalha?
- 08- BO. Não, estuda agora.
- 09- Int. E conta pra mim: roupa que, que você gosta de vestir?
- 10- BO. Vetido (vestido).
- 11- Int. Vestido? Hum... Como é que são os seus vestidos?
- 12- BO. É bonito, tem bastante veludo.
- 13- Int. Quem compra os seus vestidos?
- 14- BO. Minha mãe... meu pai às vezes, né...

No turno 07, o interlocutor pergunta se o irmão de BO, que com ela joga bola, não trabalha, já que tem tempo para brincar de bola com a irmã. BO responde (turno 08): *não, estuda agora*. Ao usar o verbo *estudar* no presente e o marcador de tempo *agora*, ela deixa claro para o interlocutor que sabe relacionar os tempos às ações/eventos. Confirmamos isso observando que, no turno 06, *Pedi... com meu irmão*, ela resgata um momento imediatamente anterior, usando o verbo *pedir* no passado (*pediu*), referindo-se à pergunta do interlocutor (turno 03) sobre a pessoa com quem ela brincava de bola. Reconstituindo esse momento, teremos: *(Você) pediu para eu dizer com quem eu brinco de bola? Com meu irmão*. Entendemos a troca do verbo *perguntar* por *pedir* como prática comum na oralidade do português atual, na modalidade informal, fato que explica a escolha lexical de BO.

No turno 14, *Minha mãe... meu pai às vezes, né...*, ao contar para o interlocutor quem compra os vestidos dela, BO faz uso da expressão temporal *às vezes* sem o interlocutor ter-lhe perguntado *quando* se dá a ação de comprar.

Antes de prosseguirmos na análise, convém revermos, ainda, nesse quadro, dois momentos em que BO fala de suas preferências no brincar e no vestir-se: *Não, não gosto. Gosto de brincá de bola, só bola; Voley; Vetido (vestido)* (turnos 02, 04 e 10, respectivamente).

Em turnos anteriores aos desse episódio, BO é solicitada a contar sobre o que iria ganhar no Natal daquele ano. Vários foram os objetos apresentados por BO. O interlocutor, curioso, quis saber se haveria possibilidade de ela ganhar uma boneca, daí dirigir a pergunta: *E boneca? Você gosta de brincar de boneca?* (turno 01) ao que BO responde veementemente: *Não, não gosto*. E complementa: *Gosto de brincá de bola, só bola* (turno 02). No turno 10, ao responder que o vestido é a roupa de que gosta de vestir, BO novamente revela opinião própria para fazer suas escolhas e compartilhá-las com o adulto no momento da interlocução.

Vemos até aqui como BO narra sem dificuldades os eventos ocorridos em um tempo anterior ao da enunciação. Nos próximos episódios há outras situações que comprovam isso.

Episódio [6]

Data: 15/08/97

01- BO. Eu tenho o tio Marlei, porque fez 15 anos, fez aniversário.

02- Int. Quem fez aniversário?

03- BO. Eu fiz!

04- Int. Você fez? Quando? Fevereiro?

05- BO. Antes, fiz antes.

No turno 05, BO marca um evento anterior, o seu aniversário, a um outro, o aniversário do tio. Ao responder *Antes, fiz antes*, à pergunta do interlocutor adulto, BO confirma que o seu aniversário ocorreu antes (em fevereiro) ao do tio. Sabe, portanto, localizar mais de um acontecimento real, vivido/experimentado, no tempo, usando um deles como ponto de referência para localizar o outro, uma característica do segundo e terceiro estágios, o da narrativa primitiva e narrativa propriamente dita, segundo PERRONI (1992). O próximo episódio confirma essa capacidade.

Episódio [7]

Data: 31/07/99

01- Int. Ah! E aconteceu alguma coisa boa na tua casa nesse período?

02- BO. Hã hã.

03- Int. O que que aconteceu?

04- BO. A gente (dado não inteligível) uma festa, lá me casa.

05- Int. Quem é que fez uma festa?

06- BO. Aniversário minha, minha, aniversário do, aniversário minha cunhada.

07- Int. Aniversário da sua cunhada.

08- BO. A Chana fez aniversário.

09- Int. Ah! Daí teve festa?

10- BO. Tinha.

11- Int. Então conta dessa festa pra mim?

12- BO. Tinha primeiro, tinha que come primeiro salgadinho, (não inteligível), daí a gente canta parabem a Chana, depois a gente come um, depois a..., depois i i, ai... (dado não inteligível) que nome se diz, a Maria Sonia foi também na minha festa também foi, Artur também foi, foi i cada aqui água primeiro, depois a gente cantamo parabem, depoi cantamo, cantamo parabem, depois a gente comeu bolo.

13- Int. Que legal! E o nenê?

14- BO. Tambeim.

15- Int. Nasceu já?

16- BO. Nasceu. Nasceu dia dezessei, dezessei de julio.

17- Int. Dezesseis de julho.

18- BO. Igual meu data.

19- Int. Igual sua data. Muito bem! Que dia que você faz aniversário?

20- BO. Dezessei de feverero. Vô fazê dezoto ano, logo.

No turno 16, BO situa no tempo o evento nascimento do bebê: *Nasceu. Nasceu dia dezessei, dezessei de julio*, comparando (turno 18) as datas, o dia em que o bebê nasceu com o dia 16 em que faz aniversário: *Igual meu data*. O interlocutor pergunta para BO qual é, de fato, o dia em que faz aniversário, como forma de a jovem confirmar o que havia dito no turno anterior, ao que ela responde: *Dezessei de feverero. Vô fazê dezoto ano, logo*. Aqui BO vai além da pergunta do seu interlocutor, dizendo-lhe a idade que vai completar, no próximo aniversário, que segundo ela, não vai demorar. Ao usar *logo*, referindo-se à brevidade do seu aniversário, a

adolescente demonstra saber diferenciar no tempo a proximidade/distância do evento que vai ocorrer.

O uso que BO faz de *antes* para construir o tempo anterior ao do momento da interação pode ser visto ainda no próximo quadro, quando o interlocutor pede para BO contar o que havia ganhado de presente de aniversário naquele ano.

Episódio [8]

Data: 15/08/97

01- Int. O que é isso?

02- BO. Anel.

03- Int. De quem você ganhou este anel?

04- BO. Tia (gagueja) Vitória.

05- Int. Tia Vitória... E o que mais você ganhou?

06- BO. Ganhei mais calcinha vermelha, lucinho (ursinho) que ganhei.

07- Int. É?

08- BO. Ursinho igual do Ricky Martin... Agora não gota mais dele, acabou o namoro.

09- Int. Namoro com quem que acabou?

10- BO. Ricky Martin acabou.

11- Int. Acabou? Você tava namorando com o Ricky Martin?

12- BO. Não, antes sim.

O uso que BO faz de *antes* no turno 12 reforça o que vimos há pouco. BO, no momento da elocução, nega uma experiência, o de namorar, e a reporta ao passado, quando, daí, segundo ela, praticou a ação de namorar. É o *antes* que estabeleceu essa ponte entre os dois eventos no passado. Em outras palavras BO disse *Antes eu estava namorando; agora, não*.

Constatamos nesse episódio um momento em que BO fantasia, ou seja, mescla o real e o ficcional, provocada por um recurso, o *apoio no presente*, em uma atividade narrativa que PERRONI chamou de *caso*, outra característica da segunda fase.

Voltemo-nos ao episódio [7], mais especificamente ao turno 12, em que BO faz um relato da festa de aniversário de sua cunhada, ocorrido na casa de BO, desencadeando as ações sem a ajuda do interlocutor. Para tanto, ela recorre ao uso da expressão sequencializadora *daí*,

depois e da repetição de formas verbais, como *tinha*, *foi* e, ainda, ordena as ações, usando *primeiro*, que dá início a elas.

O mesmo acontece no episódio [9] em que BO fala sobre um evento cultural ocorrido semanas antes do momento em que ela e o interlocutor dialogavam.

Episódio [9]

Data: 15/08/97

- 01- Int. Dançou com o Laudemi. Que mais você viu, mais alguma coisa no festival?
- 02- BO. (gesto afirmativo).
- 03- Int. O quê?
- 04- BO. Eu vi Macae, a Elisa, você, Iole, Valélia, Olide (Eulide)³⁹,... Midi (Nide)... tudo lá, Socalia (Soraia), Costódio... foi a Valélia⁴⁰, eu saí todo mundo, depois eu fui comê (gagueja). Duas au-au eu comi.
- 05- Int. Duas o quê?
- 06- BO. Au-au.
- 07- Int. Ah! O cachorro-quente. Com quem você foi comê o cachorro-quente?
- 08- BO. Minha mãe, meu pai i eu, só. Depois cheguei (gagueja) em casa e vi televisão... e vi Chitãozinho... a morte de João Paulo. É eu vi.
- 09- Int. Ah, a morte de João Paulo! Você gostava de João Paulo?
- 10- BO. Gosto muito. Sô fã dele.
- 11- Int. Você é fã dele?
- 12- BO. Ele é muito querido.
- 13- Int. E o que aconteceu com ele, conta pra mim?
- 14- BO. Temeu o carro... após fazê um show né, tava muito feliz... depois o Daniel não qué o João Paulo pa viajar, depois o... João Paulo não colocô cinto de segurança né, não colocô, bateu no carro, bateu o carro, não dá salvá... todo (gagueja) mundo ficô triste, Chitãozinho, Xororó, Zezé, Luciano (gagueira), Leandro e Leonardo, Christian e Ralph, tudo triste, Sérgio Reis, todo mundo tá triste, a mãe também maiô (desmaiou) duas vezes, a mãe, mãe, né... Todo mundo triste, pai dele também, irmãos, todo amigo, parente, todos... eu vi, eu vi novela... (dado incompreensível), anjo mau, Zazá, Chichiquita, fui tomá banho... eu cheguei... fui assisti televisão, a praça é nossa, Sabadão... meu irmão gosta assisti sábado, é Sabadão.
- 15- Int. Meu Deus, dormiu tarde, não?!
- 16- BO. É... acabô.

³⁹ As reticências correspondem a pausas.

Ao ser interrogada pelo adulto em turnos anteriores sobre o que ela havia feito no sábado anterior à coleta de dados, BO contou fatos vividos. Trata-se de um relato de eventos passados reais.

Segundo ela foi ao festival realizado no salão da Escola Sagrado Coração de Jesus, onde dançou e viu muitas coisas, como observamos no turno 04: *Eu vi Macae, a Elisa, você, Iole, Valélia, Olide (Eulide)... Midi (Nide)... tudo lá, Socalia (Soraia), Costódio... foi a Valélia, eu saí todo mundo, depois eu fui comê (gagueja). Duas au-au eu comi.* BO foi enumerando cada pessoa vista. Após essa enumeração diz que saiu quando todo mundo saiu e marcou com *depois* a ação praticada após sair do salão: *foi comer cachorro-quente (au-au).*

A pergunta do interlocutor incidindo sobre as condições da sua realização do evento: *com quem* você foi comer o cachorro-quente? (turno 07), levou BO a novamente usar *depois*, a que PERRONI (1992) chama de operador de narrativa. Ela foi comer cachorro-quente com seus pais e depois chegou em casa, foi assistir à televisão, onde viu Chitãozinho e ficou sabendo da morte do cantor João Paulo (turnos 07 e 08).

Quando o interlocutor quer saber sobre o que aconteceu com o cantor, ela passa a narrar o fato ocorrido marcando os eventos, ora com pausas, ora com os seqüenciadores *depois* e *após*. BO começa a relatar enfocando o automóvel, já que João Paulo morreu carbonizado em acidente de automóvel, que, devido à alta velocidade, capotou e, logo após, explodiu. Em seguida volta-se para o passado anterior ao do acidente, o do show que o cantor João Paulo e seu parceiro haviam feito naquela noite do acidente. BO diz que o cantor estava muito feliz. Como Daniel não quis acompanhar João Paulo, ele viajou sozinho, mas, ao sair para a viagem, não colocou o cinto de segurança, conseqüentemente, quando o carro capotou, não pôde proteger-se. Segundo a imprensa, o cantor possivelmente morreu antes da explosão, no momento em que o veículo capotou.

Sem a interferência do adulto, automaticamente BO prossegue contando sobre a tristeza que se abateu sobre os colegas e familiares do cantor, apresentando o nome de muitos

⁴⁰ Foi-nos permitido pelos profissionais da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais a apresentação dos

deles. Após esse momento, BO parece mudar de tópico abruptamente. Porém, voltando ao turno 08, percebemos que o que BO fez foi encerrar o episódio sobre essa morte e retomar a apresentação do que assistiu quando chegou em casa, naquele sábado, após ter ido ao festival e ido comer cachorro-quente com seus pais: *Minha mãe, meu pai e eu, só. Depois cheguei (gagueja) em casa e vi televisão... e vi Chitãozinho... a morte de João Paulo. É eu vi.* As perguntas do adulto: *Você gostava de João Paulo?; E o que aconteceu com ele, conta pra mim?* (turnos 09 e 13 respectivamente) levam BO a abrir como que um parênteses respondendo a essas perguntas, e fechar esses parênteses (turno 14), continuando o que havia começado anteriormente.

Vemos BO mais ativa na relação com o outro, e a interferência do adulto conseqüentemente é mais escassa. Nos turnos 10 e 12, por exemplo, ela fez apreciação do cantor sem que o adulto lhe cobrasse isso: *Sô fã dele; Ele é muito querido.* Nos turnos 08 e 14, como já expusemos, BO desempenha bem seu papel como narradora autônoma de uma experiência vivida por ela.

Além disso, BO demonstra domínio no uso do tempo e pessoa verbal ao relatar. Os verbos *ver (eu vi)*, *sair (eu saí)*, *ir (eu fui)*, *comer (eu comi)*, *chegar (cheguei)*, *desmaiar (maio)*, *estar (tava, tá)*, *colocar (coloco)*, *bater (bateu)*, *ficar (ficô)*, *assistir (assisti)* usados por ela nesse episódio [9] foram conjugados no pretérito perfeito e em 1ª pessoa, quando referindo-se a ela mesma, e em 3ª pessoa, referindo às demais pessoas, apresentando muito bem o evento já ocorrido, anterior ao momento da interlocução, o que demonstra, segundo PERRONI (1992), capacidade lingüística para tessitura da narrativa.

Assim como usa o pretérito quando esperado que o fizesse, BO usa o tempo presente ao responder, que *gosta*, e *não gostava* do cantor e que *ele é muito querido!* (turnos 10 e 12, respectivamente). Quer dizer, BO continua a gostar do artista, cujas músicas permanecem, pois continuam a ser apreciadas por um grande público do qual ela faz parte.

Ainda em relação ao episódio [9] (especificamente turno 04), confirmamos que BO leva em consideração seu interlocutor, o outro do diálogo. Ao dizer para ele o que mais viu no

festival, além do que já havia relatado, BO diz ter visto a Elisa, a quem chamou você, logo após pronunciar esse nome. *Você* aqui se refere ao adulto, a fonoaudióloga da escola, chamada Elisa. BO, em outras palavras, disse: *Elisa, eu vi você no festival*. Rapidamente, a criança interrompe o que vinha contando, o já ocorrido, e volta-se para o presente da interlocução, reforçando o contato com o interlocutor ao chamá-lo pelo nome, para, novamente, voltar aos eventos passados.

Ainda nesse episódio observamos que BO, após ter narrado para o interlocutor o que havia feito no sábado depois do festival (dos turnos 01 ao 16), dá fim ao que narra lançando mão do fecho *É... acabou* (turno 16), demonstrando, com isso, que sabe como dizer para o interlocutor que não há mais nada para contar sobre aquele sábado, quer dizer, ela novamente demonstra-se autônoma para dar por encerrado o seu relato.

Nesse contexto interacional, BO sentiu necessidade de concluir o que estava relatando e o fecho *acabô* ganhou uma significação precisa. Quer dizer, BO faz uso de recursos expressivos da língua e, ao relacioná-los ao contexto lingüístico, à situação de interação e à sua relação com o interlocutor, consegue determinar o fim do seu relato. Constatamos, assim, que é na relação intersubjetiva que essa jovem constrói coordenadas que orientam determinados aspectos da situação discursiva.

Vejamos mais um episódio, [10], em que BO, ao responder sobre quem a ajuda a fazer a lição, narra um evento envolvendo seu cachorro e dá demonstração de como desencadeia com propriedade seu papel de narradora de um evento marcado no tempo/espço.

Episódio [10]

Data: 15/08/97

01- Int. E você faz sozinha ou alguém te ajuda?

02- BO. A mãe ajuda.

03- Int. A mãe ajuda.

04- BO. Mas, mas o meu irmão ajuda a vez, meu pai também, e tem o Pinxi, Pinxi.

05- Int. Quem que é Pinxi?

06- BO. Meu...

07- Int. Quem que é esse?

08- BO. Pinxi, nome cachorro.

- 09- Int. Ah! Nome do seu cachorro... me conta do seu cachorro. Você que cuida dele?
- 10- BO. Cuido, eu cuido Pinxi na rua, né, para rua, uma vez Pinxi foi na rua, ônibus foi em cima do Pinxi.
- 11- Int. Meu Deus e daí?!
- 12- BO. Aí, quebrou patinha..., aí meu pai foi culpa do meu pai porque deixou Pinxi na rua, né é perigoso, né?... Aí a minha mãe chorou.
- 13- Int. Sua mãe chorou, ele quebrou a pata e você levou ele em algum lugar daí?
- 14- BO. No médico.
- 15- Int. No médico? E o que que o médico fez?
- 16- BO. (incompreensível) Primeiro é Pinxi fez exame, tatinha né... operou patinha o Pinxi, medicamento para dormir bem.
- 17- Int. E agora ele tá bem?
- 18- BO. Tá bem, agora tá bem!
- 19- Int. Faz tempo que isso aconteceu?
- 20- BO. Uhum (afirmativo).
- 21- Int. Então foi a culpa do seu pai que ele fugiu?
- 22- BO. Claro, imagine!
- 23- Int. Mas nunca mais aconteceu isso?
- 24- BO. Não.

No turno 04: *Mas, mas o meu irmão ajuda a vez, meu pai também e tem o Pinxi, Pinxi.*, BO acrescenta, à resposta dada no turno 02, *A mãe ajuda*, sobre quem lhe ajuda a fazer a lição de casa, recorrendo à expressão às vezes para dizer *quando* seu pai e seu irmão a ajudam, em oposição a *sempre*, que cabe à ajuda vinda de sua mãe, que o faz diariamente. Encerrar o turno 04 com a informação de que tem também o Pinxi mostra que a jovem se lembrou de mais um membro da família, já que havia falado sobre sua mãe, seu pai e seu irmão. Esse membro, o cachorro Pinxi, desencadeia o relato nos turnos que se seguem. Quando responde à pergunta do interlocutor sobre se o cachorro ficava sob seus cuidados, ela não só afirma que sim, como também acrescenta uma situação específica: *Cuido, eu cuido Pinxi na rua, né (...)*, o que leva a contar que Pinxi foi à rua e o ônibus foi em cima dele (turno 10) e quebrou-lhe a patinha (turno 12). No mesmo turno BO atribui a culpa ao seu pai, que deixou o cachorro ir para a rua, que, segundo ela, é perigoso. Para dar seqüência a esses eventos, BO usa a expressão seqüencializadora *daí*, como fez em outros quadros, demonstrando ter boa noção para apresentar

uma ação após a outra, no momento presente da interlocução. Nesse mesmo turno, vemos BO justificando por que seu pai é o culpado do acidente do cachorro:.... *porque deixou Pinxi na rua né, é perigoso, né?*. Sem que o interlocutor lhe dirigisse as perguntas: Como? e Por quê?, ela preencheu esses turnos satisfatoriamente, organizando os eventos para a construção de uma explicação, que, segundo PERRONI (1992), é o resultado de uma organização de eventos compatíveis. Somente no turno 21, o interlocutor retoma esse momento, cobrando de BO a confirmação de que o pai dela foi o culpado pelo acidente: *Então foi a culpa do seu pai que ele fugiu?*, ao que BO confirma: *Claro, imagine!* (turno 22).

BO prossegue o relato respondendo à pergunta do interlocutor, que quer saber para onde foi levado o cachorro após o acidente (turno 13), ao que ela responde prontamente: no *médico* (turno 14). No turno 15, o interlocutor quer obter de BO mais informações: como o cão foi levado ao médico, o que este fez com o animal. Como em outros momentos, ela inicia a apresentação dos eventos usando a palavra *primeiro*, desencadeando os momentos que vivenciou com o cachorro após o acidente. Primeiro foi feito o exame, depois foi operado e, finalmente, recebeu medicamento para dormir bem; quer dizer, sem dor. Entre esses eventos BO abre um parênteses para fazer um comentário de pesar por seu cão ter tido que passar por uma cirurgia: *I..., tatinha né...* (turno 16). Finalmente, segundo BO, *Pinxi tá bem, agora tá bem* (turno 18).

Esse relato é mais uma evidência de como BO organiza os eventos no tempo, no espaço e os relaciona às noções de causalidade, demonstrando-se capaz de cumprir seu papel como narradora do já vivido, experimentado. Vemos aqui BO construindo sua narrativa mostrando a ação em si. *O que aconteceu?*, quem estava envolvido nela – *Quem, de Quem?*, localizando-a no tempo e no espaço – *Onde?*, *Quando?* e, ainda, justificando – *Por quê?* ocorreu o que ocorreu, sem a eliciação do adulto. Se para que haja narrativa é indispensável, segundo PERRONI, (1992, p. 78) “(...) o acontecimento singular e inédito, digno de ser narrado”, temos então uma narrativa de BO.

Assim, atentando para a ordenação temporal dos eventos narrados por BO, podemos constatar que o seu sistema temporal vai se revelando a partir de um processo de interação, de uma vivência intersubjetiva. Quer dizer, as formas discursivas compartilhadas socialmente a conduzem ao domínio/uso da ordenação das relações temporais.

Segundo PERRONI (1992, p. 49-50), “Dar conta dessas relações só é possível quando não se contempla o desenvolvimento dos diversos subsistemas da língua como seguindo cursos desconexos, mas antes sua interação, e, mais que isso, quando se atribui à linguagem não uma função de tradução de conhecimento previamente adquirido, mas um papel importante na própria elaboração do pensamento”.

Essa compreensão nos distancia da hipótese de que a linguagem surge como consequência apenas do desenvolvimento cognitivo como defendem (GREENWALD e LEONARD, 1979; PALEMOPIASTRA, 1981; WIEGEL-CRUMP, 1981; LAYTON e SHARIF, 1978 – apud GUNN, 1985) e MEYERS (1989), ou como separados, como vê RONDAL (1991), e nos fazem refletir sobre as especificidades do desenvolvimento da linguagem nos indivíduos com SD.

Segundo esses estudos, os indivíduos com SD têm a linguagem e a fala modificadas em decorrência das características físicas próprias da síndrome, que confirmamos com os dados de BO, porém, vimos até aqui, que isso não impede a interação, o diálogo entre a criança e o interlocutor. Não observamos até aqui dificuldade por parte do interlocutor em dar sentido à produção de BO, nem ela em relação a dele, diferentemente do que afirma BODINE (1974 apud – CAMARGO 1994), para o qual as dificuldades na fala comprometem negativamente o conteúdo semântico do que a criança tem a dizer. Quanto à ininteligibilidade da fala, conforme apontou CAMARGO (1994, p. 121): “(....), acreditamos que tal dificuldade não impossibilita a troca dialógica que serve de suporte para a construção das narrativas primitivas ou protonarrativas por parte da criança. A diferença entre cada um dos sujeitos de nosso estudo e os sujeitos de PERRONI (1992) não está calcada nesta dificuldade articulatória de ordem orgânica”.

Por meio desses episódios constatamos que BO vem, sem dificuldades, construindo, em parceria com o interlocutor, narrativas que relatam suas experiências pessoais, os relatos,

segundo PERRONI (1992), que se caracterizam como aquele tipo de narrativa no qual a criança recupera experiências pessoais vivenciadas por ela em momento anteriores ao da enunciação. Nos relatos, o compromisso do narrador é com as verdades que devem ser respeitadas no momento em que a criança relata os fatos efetivamente vivenciados e que foram, na maior parte das vezes, compartilhados com o adulto.

Sobre as experiências pessoais vivenciadas pela criança quando passa a fazer o relato, confirmamos, atentando para todos os episódios vistos até aqui, o que diz PERRONI (1992, p. 92-93): “As experiências pessoais mais comumente encontradas nas narrativas ‘relato’ das crianças são aquelas que se dão no contexto da escola, dos passeios e viagens e das grandes datas, isto é, de interesse para a criança, como Natal, aniversário, Páscoa. Essas grandes datas do tempo público-social têm um papel privilegiado na construção dos relatos”.

BO relatou suas experiências vivenciadas em casa, com os familiares, lembrando-se de um acontecimento comum, como chegar da escola, assistir à televisão, ir à comemoração do aniversário; ou vivenciadas na escola, com professores, colegas, ou fora dela, como comer cachorro-quente, ir ao médico, levar o cãozinho ferido, partilhando-as com o interlocutor.

Após essa confirmação, voltamos nossa atenção para a atividade de (re)contar estórias.

No episódio abaixo, vemos BO sendo solicitada a (re)contar uma estória.

Episódio [11]

Data: 15/09/97

01- BO. Eu tenho, tenho vídeo.

02- Int. Ah! Você tem o vídeo; então conta pra mim a história de Branca de Neve.

03- BO. Vídeo muito bom, eu gostei muito, eu ganhei no Natal esse, esse vídeo.

04- Int. É? Então conta a história da Branca de Neve pra mim?

05- BO. Branca de Neve sabe cozinhar (gagueja).

06- Int. Sabe cozinhar...

07- BO. Sabe, sabe rumá a casa... Ela é muito linda... chama Briziele (diz seu nome verdadeiro).

08- Int. Uhum, e me diga uma coisa, Branca de Neve tinha mãe?

09- BO. Nã, o quê?

- 10- Int. A Branca de Neve tinha mãe na história?
- 11- BO. Não.
- 12- Int. O que aconteceu com a mãe da Branca de neve?
- 13- BO. Eu não co..., eu não conheço ela não.
- 14- Int. Não? Mas tinha uma rainha nessa história?
- 15- BO. Rainha?
- 16- Int. Não?
- 17- BO. Só bruxa.
- 18- Int. Tinha uma bruxa, muito bem! O que que essa bruxa fez com a Branca de Neve?
- 19- BO. Maçã...
- 20- Int. Uma maçã? O que tinha essa maçã?
- 21- BO. De vene... (ininteligível).
- 22- Int. E daí?
- 23- BO. Depois maiô, maiô (ênfase no i).
- 24- Int. Desmaiô. Tudo bem!
- 25- BO. Sete anões fazê ninho não é (dado de difícil compreensão).
- 26- Int. Hum, sete anões.
- 27- BO. Ficô muito (ininteligível) não é?
- 28- Int. Daí ela desmaiou e morreu?
- 29- BO. Morreu.
- 30- Int. Morreu?
- 31- BO. Morreu. Depois Pince, dela deu um beijo... Eu acho a pate mais linda essa, é príncipe...
- 32- Int. É, ele deu um beijo e o que que aconteceu?
- 33- BO. Não morreu não.
- 34- Int. Daí não morreu?
- 35- BO. Não.
- 36- Int. Muito bem!
- 37- BO. Sí ele levou ela... cavalo.
- 38- Int. Ah, levou ela no cavalo?
- 39- BO. A bruxa muito feia.
- 40- Int. E o que aconteceu com a bruxa?
- 41- BO. Muito feia...
- 42- Int. Ah, ela é muito feia... Pronto acabou a história?

BO tenta, a pedido do interlocutor, contar a estória da Branca de Neve, construindo um misto entre estória e relato, o *caso*.

Nesse episódio [11], BO procura assumir-se como narradora autônoma de uma estória, a da Branca de Neve. Porém, ela encontra dificuldades para descolar-se do real, do concreto, o que a leva a fazer uso do recurso do *apoio no presente, recaindo no caso*.

A estória começa com BO assumindo-se como personagem da/na estória, uma possibilidade apontada por PERRONI (1992) que se configura no turno 07: *Sabe, sabe rumá a casa... Ela é muito linda... chama Briziele e Branca de Neve sabe cozinhar* (turno 05). BO é a Branca de Neve que sabe cozinhar, arrumar casa e é muito linda.

Ao dizer que Branca de Neve sabe cozinhar, arrumar a casa, BO está trazendo para a estória uma realidade vivida por ela, seja auxiliando sua mãe nas tarefas de casa, seja vendo sua mãe praticando-as, e quando diz que Branca de Neve é muito linda, está recortando a fala do outro e colando-a na estória, estratégia que PERRONI (1992) chama, como vimos anteriormente, de *colagem*. Quer dizer BO recorta o discurso de Maçai, uma das professoras da escola, que em certa ocasião disse que ela, BO, *é bonita, querida, linda e fofinha*, como vemos no episódio abaixo.

Episódio [12]

Data: 15/08/97

- 01- BO. Eu sou querida, muito querida, eu sou bonita, linda, fofinha, Maçae disse, né!
- 02- Int. Quem disse essas coisas para você?
- 03- BO. A Maçae. Oh, desculpe.

A pergunta (turno 02) que o interlocutor lhe faz, forçando BO a dizer quem foi que disse o que ela relatou, vem confirmar o discurso do outro sendo lembrado e incorporado no episódio anterior, [11], turno 07: *Sabe, sabe rumá a casa... Ela é muito linda... chama Briziele (diz seu nome verdadeiro)*. BO recortou uma experiência passada, episódio [12], e preencheu o turno 07 sem se preocupar com a estória que deveria contar.

Com o objetivo de fazer BO dar continuidade à estória apresentando outros personagens e o que acontece entre eles, o interlocutor pergunta se Branca de Neve tinha mãe (turnos 8 e 10), o que é recebido por ela com estranhamento: *Nã..., o quê?* (turno 9). O mesmo

acontece quando o adulto lhe pergunta, no turno 14, se havia uma rainha nessa estória. Para as duas BO responde negativamente: *Não; Eu não co..., eu não conheço ela não; Só bruxa* (turnos 11, 19 e 17, respectivamente).

Provavelmente esse estranhamento diante da pergunta do interlocutor seguido da resposta negativa se justifique porque, ao ser contada para BO a estória da Branca de Neve, não tenha sido falado da mãe, uma vez que Branca de Neve era enteada da rainha, que, portanto, era sua madrasta, e não mãe. BO, diante da pergunta equivocada ou propositalmente equivocada⁴¹, restringiu-se a dizer *não*, reforçando com *eu não conheço ela* (turno 13). Diante da segunda pergunta, reitera a negação, uma vez que não se lembra ou não sabe que existe uma rainha na estória de Branca de Neve.

A resposta de BO no turno 17: *Só bruxa*, para a pergunta do interlocutor sobre se havia uma rainha na estória mostra que BO percebeu que a bruxa, a figura má desencadeadora do conflito, que provoca a mudança do estado ordinário do dia-a-dia da personagem Branca de Neve, é marcante, e não a rainha. Quer dizer, sem a Bruxa não haveria nenhuma ação conflitante a ser narrada.

O adulto força BO a prosseguir com a pergunta incidindo sobre a ação praticada pela bruxa: *Tinha uma bruxa, muito bem! O que que essa bruxa fez com a Branca de Neve?* (turno 18). Ela (BO) demonstra conhecer a estória e preenche os turnos com a ajuda do interlocutor: *Maçã...; De vene.. (ininteligível); Depo maiô, maiô (ênfase no i); Sete anões fazê ninho não é (dado de difícil compreensão); Ficô muito (ininteligível) não é?; Morreu; Morreu. Depois Pince, dela deu um beijo... Eu acho a pate mais linda essa, é príncipe...; Não morreu não; Sí ele levou ela... cavalo*, (turnos 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 37, respectivamente). Reconstruindo esses turnos temos essa versão: *Havia uma bruxa que deu para Branca de Neve uma maçã com veneno e Branca de Neve desmaiou. Os sete anões fizeram um lugar (ninho) para deitá-la. Pensavam que ela havia morrido, mas o príncipe deu-lhe um beijo e ela não morreu. Então ele a levou no cavalo.*

⁴¹ O interlocutor pode ter feito essa pergunta a BO com objetivo de que ela o corrigisse e dissesse que Branca de Neve tinha uma madrasta e não mãe.

BO inicia a história com a bruxa, desencadeadora do conflito, em seguida apresenta a ação praticada por ela e o que aconteceu depois dessa ação, com que personagem, e o desfecho para esse personagem. BO não disse o que aconteceu com a bruxa ao final da história, possivelmente porque o interlocutor não tenha insistido nisso. No turno 40, ele pergunta o que aconteceu com a bruxa. BO não responde, somente se restringe a dizer *Muito feia...* (turno 41). Em seguida, o adulto repete essa fala e dá por encerrado esse episódio.

Se voltarmos ao turno 31, veremos o interessante comentário de BO sobre o momento em que o príncipe dá um beijo em Branca de Neve: *Eu acho a pate mais linda essa, é príncipe*. Esse comentário apreciativo da parte de quem mais gosta prova que, além de BO conhecer a história que conta, sabe de qual parte mais gosta e insere o comentário no momento oportuno e de forma muito espontânea, sem a eliciação do interlocutor.

No próximo episódio BO é solicitada pelo adulto a contar a história clássica de Chapeuzinho Vermelho.

Episódio [13]

Data: 31/07/98

- 01- Int. Nossa, já. BO agora conta pra mim a história do Chapeuzinho Vermelho. Você conhece?
- 02- BO. Conheço.
- 03- Int. Então conta pra mim.
- 04- BO. Não sei que é que começa, co começo não sei.
- 05- Int. Conta do jeito que você sabe.
- 06- BO. História, história do.. ve, vermelho.
- 07- Int. É.
- 08- BO. Um vez, era uma vez um Chapeuzinho Vermelho, mora casa da vó, chega o Lobo Mau. O que que tem na cestinha? Ele falou...
- 09- Int. Muito bem. O que tem na cestinha? E daí?
- 10- BO. Tem fruta, fruta, fruta da vovó.
- 11- Int. Muito bem!
- 12- BO. Eu fui na casa da minha vó. Ela mora Tchile. Mora (não inteligível) longe aqui.
- 13- Int. E daí, lá na casa da vovó?
- 14- BO. Cheguei lá, vi vovó na cama. Ela só passa na cama só. Lá é muito frio em Tchile, muito frio.

- 15- Int. Mas você tá contando a estorinha do Chapeuzinho Vermelho ou da sua vó que mora no Chile?
- 16- BO. Mora.
- 17- Int. Eu sei. Mas você tava me contando a estória do Chapeuzinho Vermelho. O Chapeuzinho ia levá uma cestinha pra vovó e encontrou o Lobo Mau.
- 18- BO. Eu gritei.
- 19- Int. Quem?
- 20- BO. Eu.
- 21- Int. Por quê?
- 22- BO. Eu não gosto muito Lo, Lobo, Lobo Mau.
- 23- Int. E quem que é o Chapeuzinho Vermelho?
- 24- BO. Eu.
- 25- Inv. Hum! E daí?
- 26- BO. (não inteligível)
- 27- Int. O que que o Lobo Mau fez para a vovozinha?
- 28- BO. Vovó... não, Lobo Mau...
- 29- Int. O que ele fez pra vovozinha?
- 30- BO. Eli pega a vó.
- 31- Int. Ele pega a avó ou não pegou?
- 32- BO. Pegô.
- 33- Int. E o que ele fez com ela?
- 34- BO. Pegô o pescoço.
- 35- Int. Hum! E daí o que que ele fez com o pescoço?
- 36- BO. A vó chora.
- 37- Int. Acabou a estória?
- 38- BO. Não, tem mais.
- 39- Int. Hã, então conte.
- 40- BO. ... eu peguei (não inteligível) deu chute, um monte de coisa fez.
- 41- Int. Então peraí, agora vou contar a estória do Chapeuzinho Vermelho, você vai prestá atenção e daí vai contá novamente. Tá bom?
- 42- BO. Hum, hum.
- 43- Int. Agora já contei a estória do Chapeuzinho Vermelho e agora conta pra mim.
- 44- BO. Eu!?
- 45- Int. É. Como é que foi a estória do Chapeuzinho Vermelho?
- 46- BO. Foi legal, foi bom.
- 47- Int. Mas conte a estória que eu contei.
- 48- BO. Você conta a estória muito lindas.
- 49- Inv. De quem?
- 50- BO. A estória e... (não inteligível) fala.
- 51- Int. Cha...

- 52- BO. Chapeuzinho Vermelho.
- 53- Int. O que aconteceu com o Chapeuzinho Vermelho?
- 54- BO. Foi pra casa da vovó.
- 55- Int. Fazê o que lá?
- 56- BO. Olhá ela
- 57- Int. Ela levou alguma coisa pra vovó?
- 58- BO. Bolo.
- 59- Int. E que que era que ela encontrou pelo caminho?
- 60- BO. Lobo Mau.
- 61- Int. E o que que o Lobo Mau fez?
- 62- BO. O que o Lobo fez... (silêncio).
- 63- Int. Ele não enganou o Chapeuzinho Vermelho?
- 64- BO. Ingananou.
- 65- Int. E o que que o Lobo Mau fez pra vovó?
- 66- BO. Fez mal né.
- 67- Int. Mas o que ele fez para vovó, fez mal, mas o que que ele fez pra vovó?
- 68- BO. Bateu a porta.
- 69- Int. Hum!
- 70- BO. Falo: quem é?... Chapeuzinho Vermelho falou para vovó: Olho você teim?
- 71- Int. Hum
- 72- BO. Pronto. A boca também grande.
- 73- Int. Daí o que que foi?
- 74- BO. Lobo Mau tem muita fome.
- 75- Int. Hum.
- 76- BO. Comeu Chapeuzinho Vermelho (silêncio).
- 77- Int. E daí o que aconteceu? Alguém salvou o Chapeuzinho?
- 78- BO. Chavador.
- 79- Int. Caçador. E daí?
- 80- BO. Não inteligível.
- 81- Int. Muito bem!

À pergunta do interlocutor se conhecia a estória do Chapeuzinho Vermelho, BO responde *conheço* (turno 02), mas, quando solicitada a contá-la, diz que não sabe o começo (turno 04). O interlocutor incentiva-a a contar, dizendo que é para ela fazê-lo do jeito que sabe. No turno 08, BO usa a expressão de abertura da estória *era uma vez*, que desencadeia a apresentação dos eventos, *Uma vez, era uma vez um Chapeuzinho Vermelho, mora casa da vó, chega o Lobo Mau. O que tem na cetinha? Ele falou...* separando as ações com pausa e fazendo

uso do discurso direto para apresentar a voz do personagem Lobo Mau, quando aborda o Chapeuzinho Vermelho.

No turno 05, o interlocutor quer saber o que Chapeuzinho Vermelho carregava na cesta e utiliza a expressão seqüencializadora *E daí: Muito bem. O que tem na cestinha? E daí?* Ao que BO responde (turno 10): *Tem fruta, fruta, fruta da vovó*. No turno 12, BO passa, por extensão, a falar da sua própria vovó: *Eu fui na casa da minha vó. Ela mora Tchile. Mora (ininteligível) longe aqui*. Quando solicitada a dar continuidade à estória e retomar o momento em que Chapeuzinho Vermelho estava dirigindo-se à casa da vovozinha, BO coloca-se novamente na estória, flexionando os verbos *chegar* e *ver* na 1ª pessoa do singular: *Cheguei lá, vi vovó na cama* (turno 13). A sua vó, a exemplo da vó do personagem, estava na cama porque, segundo BO, no Chile, país onde sua vovó mora, é muito frio: *Ela só passa na cama, só. Lá é muito frio em Tchile, muito frio* (turno 14).

Até aqui BO faz uso do que PERRONI (1992) chamou de *apoio no presente* ao incluir, na estória, experiência pessoal, envolvendo sua vó, no momento da interlocução com o adulto. Essa estratégia já foi usada no episódio [8] quando, ao enumerar os objetos que ganhou de aniversário, BO cita o objeto ursinho, o qual a faz lembrar-se do ursinho do cantor Ricky Martin, que, segundo ela, é igual ao seu, o que a leva a contar sobre um suposto namoro com esse cantor, que já havia acabado em um momento anterior ao da interação. Vemos BO fantasiando um namoro com um ídolo, uma experiência comum entre adolescentes como ela.

BO, diferentemente das crianças de PERRONI (1992, p.48), parece encontrar dificuldade para livrar-se do compromisso com as *verdades do relato*. Ao contrário do que observou a autora, não são as *estórias* que abrem para BO a possibilidade de construir universos de referências, mas os *relatos*. Mais do que *casa, cama e vovó de Chapeuzinho Vermelho*, temos aqui a *casa, a cama e a vovó* de BO, que, apoiando-se no contexto em que está inserida, muda a perspectiva da narrativa – do ficcional para o real. Vemos BO construindo um *caso*, com base no *relato*, e não na *estória*, diferentemente do que observou PERRONI (1992), segundo a qual é das

estórias que resultam os casos. Esse fato, por sua vez, não foi observado por CAMARGO (1994) nos dados de suas quatro crianças.

No turno 17, o interlocutor lembrar BO de que ela estava contando a estória do Chapeuzinho Vermelho e parou de contá-la no momento em que o personagem ia levar uma cestinha para a vovó e encontrou o Lobo Mau: *Mas você tava me contando a estória do Chapeuzinho Vermelho. O Chapeuzinho ia levá uma cestinha pra vovó e encontrou o Lobo Mau*, Ao dar continuidade à estória, logo após essa observação do interlocutor, BO coloca-se mais uma vez na estória, dizendo, no turno 18, que gritou: *Eu gritei*, porque ela, agora Chapeuzinho Vermelho, não gosta muito de Lobo Mau (turno 22). No turno 19, o interlocutor faz a pergunta *Quem?* para confirmar o que BO havia dito no turno anterior (que havia gritado) ao que BO confirma *Eu* (turno 20). O interlocutor, curioso, pergunta *Por quê?*, e a garota responde: *Eu não gosto muito Lo, Lobo, Lobo Mau* (turno 22). Para confirmar que BO se coloca na estória assumindo-se como o protagonista, o interlocutor pergunta: *E quem que é o Chapeuzinho Vermelho?* (turno 23). *Eu*, responde BO (turno 24). O interlocutor, a exemplo do que observou CAMARGO (1994), não questiona BO neste momento e solicita a continuidade da estória, *Hum! E daí?* (turno 25); *O que o Lobo Mau fez para a vovozinha?* (turno 27). No turno 28, BO faz uso do discurso direto para apresentar a voz da vovozinha gritando *não: Vovó... não, Lobo Mau...*, quando este foi pegá-la (vovó): *Eli pegá a vó* (turno 30); *Pegô o pescoço* (turno 34) o que levou a vovó a chorar: *A vó chorô* (turno 36). Em seguida (turno 37), o interlocutor lhe pergunta se a estória acabou. BO responde, no turno seguinte (37): *Não, tem mais*, e, após o interlocutor pedir para que conte, passa a novamente inserir-se na estória: *...Eu peguei (ininteligível)* (turno 39). No mesmo turno BO muda de primeira pessoa para a terceira: *deu chute, um monte de coisa fez*. Percebendo essa mudança, o interlocutor interfere dizendo que vai contar a estória do Chapeuzinho Vermelho para BO recontar, acreditando que a jovem não se lembrasse muito bem da estória e, ao mesmo tempo, esteja conduzindo BO à conscientização sobre o uso da ficção *Então peraí, agora vou contá a estória do Chapeuzinho Vermelho, você vai prestá atenção e daí vai contá novamente. Tá bom?* (turno 41).

Após o interlocutor adulto ter contado a estória, solicitou de BO (turno 43) que a recontasse: *Agora já contei a estória do Chapeuzinho Vermelho e agora conta pra mim*. BO parece aqui querer esquivar-se desse momento, tanto é que, no turno 44, faz a pergunta: *Eu!?*, para confirmar o pedido do interlocutor, que, ao perguntar (turno 45) como foi a estória, ouve como resposta: *Foi legal, foi bom*. BO parece querer agradá-lo dizendo que ele conta lindas estórias: *Você conta a estória muito lindas* (turno 48), em vez de atender ao pedido insistente do interlocutor para que recontasse a estória do Chapeuzinho Vermelho. Somente no turno 54 BO atende ao pedido do interlocutor, que lhe faz as seguintes perguntas: *O que aconteceu com o Chapeuzinho Vermelho?; Fazê o que lá?; Ela levou alguma coisa pra vovó?; E quem que era que ela encontrou pelo caminho?; E o que o Lobo Mau fez?; Ele não enganou o Chapeuzinho Vermelho?; E o que o Lobo Mau fez pra você?* (turnos 53, 55, 57, 59, 61, 63 e 65 respectivamente). Nos turnos seguintes (69, 71, 73, 75 e 79), o interlocutor ou confirma com *Hum* ou usa a expressão seqüencializada *daí*. Em 77, ele pergunta a BO o que aconteceu após o Lobo Mau ter comido o Chapeuzinho Vermelho, se alguém havia salvado o Chapeuzinho, e BO responde a todas as perguntas, preenchendo todos os turnos. Se reunimos essas respostas, teremos o seguinte texto narrativo: *Chapeuzinho Vermelho foi pra casa da vovó olhá ela. Levou⁴² bolo para vovó. Encontrou Lobo Mau, que ingananou Chapeuzinho Vermelho e fez mal para vovó. Bateu a porta. Era Chapeuzinho. O Lobo Mau falô: quem é? Chapeuzinho Vermelho falou para vovó: Olho você teim? A boca também grande! O Lobo Mau tem muito fome e comeu Chapeuzinho Vermelho. Mas o chavador chegou e salvou a Chapeuzinho Vermelho* (turnos 52, 54, 56, 58, 60, 62, 64, 66, 68, 70, 72, 74, 76 e 78, respectivamente).

Vemos nesses turnos que BO reconta a estória do Chapeuzinho Vermelho sem incluir-se nela; quer dizer, ela descola-se do real e narra somente a ficção de modo coerente.

⁴² Não destacamos as palavras que fazem parte da pergunta do interlocutor para não confundir o leitor sobre os turnos específicos de BO. Também respeitamos as letras maiúsculas de começo de frase para não comprometer a seqüência da apresentação do texto de BO.

BO ordena as ações no tempo, chegando ao momento conflitante, quando o Lobo tenta devorar Chapeuzinho Vermelho como fez com a vovozinha, e encaminha para o desfecho: o “chavador” chegou e salvou o Chapeuzinho.

O mesmo ocorre no episódio [14], a seguir, quando BO, após ler com o interlocutor a estória da Cinderela, é convidada a recontá-la.

Episódio [14]

Data: 22/08/00

- 01- Int. Hum, que jóia. E a historinha da Cinderela, você lembra como que é?
- 02- BO. Era uma vez.
- 03- Int. Era uma vez, então conta pra mim enquanto eu acho aqui as figurinhas. Conta pra mim como que era a historinha da Cinderela. Como que era a história?
- 04- BO. Era uma vez.
- 05- Int. Isso, mas não precisa lê a historinha de novo. Cê precisa, cê só me conta o que você lembra da historinha.
- 06- BO. Um homem, u, u, u, se, u, se, primera vez... não consigo.
- 07- Inv. Não consegue? Peraí então, pode tirá o livro aqui, vamos nós duas, vamo pensá o que que aconteceu. Quem que era a Cinderela?
- 08- BO. Ela tá chorando.
- 09- Inv. Ela tava chorando por quê?
- 10- BO. Queíia i ao baile.
- 11- Inv. Isso. E ela não podia ir?
- 12- BO. Não, as irmãs malvadas.
- 13- Inv. Hum, que que elas fizeram, as irmãs malvadas?
- 14- BO. Falô: não.
- 15- Inv. Ah, falô não pra ela e daí ela não foi ao baile?
- 16- BO. Não.
- 17- Inv. Ela ficô em casa?
- 18- BO. Ficô.
- 19- Inv. Não foi no baile?
- 20- BO. (ininteligível) ela foi.
- 21- Inv. Ah, depois ela foi?
- 22- BO. Huhum.
- 23- Inv. E como ela fez para ir no baile?
- 24- BO. A fada, é a fada ajudô.
- 25- Inv. A fada ajudô ela ir? Como que a fada ajudô?
- 26- BO. Co vestido.

- 27- Inv. Deu o vestido pra ela?
 28- BO. Huhum.
 29- Inv. E ela foi?
 30- BO. Foi.
 31- Inv. E ela gostou do baile?
 32- BO. Gostô.
 33- Inv. Huhum, o que que aconteceu no baile?
 34- BO. Dançá, né.
 35- Inv. Ah, ela dançô? Com quem?
 36- BO. Com príncipe.
 37- Inv. Hum, que lindo, dançô com o príncipe, e depois o que aconteceu?
 38- BO. Queceu as, sapatinho de cristal, e aí?
 39- Inv. Ela esqueceu o sapatinho de cristal, e aí?
 40- BO. Depoi casô com Cinderela, casou para sempre, felizes para sempre.
 41- Inv. Felizes para sempre? Daí cabô a história?
 42- BO. Cabô.
 43- Inv. Então tá bom, gostô?
 44- BO. Sim.
 45- Inv. Então tá bom, agora você escreve a historinha pra mim?⁴³
 46- BO. Huhum, (ininteligível).

No momento em que o interlocutor solicita de BO a recontagem da estória da Cinderela, BO está com o livro de estória, aberto e começa a ler: *Era uma vez* (turnos 02 e 04), o que não é permitido por ele, que diz para a jovem contar o que lembra da estória, sem precisar ler. BO confessa que não consegue: *Um homem, u, u, u, se, u se, primeira vez... Não consigo* (turno 06). O interlocutor passa então a ajudá-la, perguntando: Quem era a Cinderela: *Não consegue? Peraí então, pode tirá o livro aqui, vamos nós duas, vamo pensá o que que aconteceu. Quem era a Cinderela?* (turno 07). Ao BO responder: *Ela tá chorando* (turno 8), vemos que ela está descrevendo o que viu em uma das gravuras do livro: a Cinderela chorando, e acabou não identificando a personagem como queria o interlocutor. CAMARGO (1994) observou que as ilustrações dos livros podem propiciar a descrição em alguns momentos mas não chegam a impedir a narrativa das estórias. Segundo a autora, o fato de algumas das crianças estudadas

⁴³ É oportuno lembrar aqui que o interlocutor de BO, que fez a coleta desses dados, estava, na ocasião, elaborando um trabalho sobre aquisição da escrita dos indivíduos com SD, daí conduzir a atividade para a produção escrita.

por ela estarem com o livro de estória nas mãos propiciou muitas vezes as tentativas de narrativas nas crianças, como ocorre aqui com BO, nos turnos 02 e 04, quando introduz com: *Era uma vez*.

No turno 09, o interlocutor quer saber o motivo de Cinderela chorar (cena vista por ela no livro de estória), ao que BO responde: *Queíá í ao baile* (turno 10). Em seguida, o interlocutor vai fazendo várias perguntas: *O quê?*, *Quem?*, *Com quem?*, *Como?* *Quando?*. BO responde a todas elas, preenchendo satisfatoriamente cada turno. Reunindo todas essas respostas (turnos 08, 10, 12, 14, 16, 18, 24, 26, 30, 34, 36, 38 e 40 respectivamente), temos a seguinte versão da estória da Cinderela: *Cinderela tava chorando porque queíá í ao baile, mas as irmãos malvadas falô: Não! Então ela ficô em casa, mas a fada ajudô dando o vestido e ela foi ao baile. Cinderela gostô do baile, dançou com o príncipe e ela queceu sapatinho cristal. Depois o príncipe casô com Cinderela, casou para sempre e viveram felizes para sempre*.

Nessa atividade de recontagem, observamos que BO está fazendo a divisão do real e do ficcional, isto é, ela demonstra ter adquirido consciência para o uso da ficção, descolando-se totalmente do real. E, embora as perguntas do interlocutor tenham sido fundamentais para BO narrar a ficção, ela consegue reter os aspectos mais relevantes da estória que leu em parceria com o adulto. Inclusive, sozinha, BO apresenta a parte da estória em que se dá a complicação: *Queceu as, sapatinho cristal*, o que leva o príncipe a procurar a dona do sapatinho e a encontrar-se com Cinderela e ambos casarem-se e viverem felizes para sempre, isto é, que leva ao desfecho, também marcado por BO, no turno 40: *Depoi casô com Cinderela, casou para sempre, felizes para sempre*.

BO poderia ou ter-se esquivado das perguntas especulares do adulto, ou ter-se negado a respondê-las, ou, ainda, continuado colada ao real, fazendo uso da estratégia *apoio no presente*. Porém, ela aceita o *jogo de memória* proposto pelo interlocutor: *Peraí então, pode tirá o livro aqui, vamos nós duas lembrar o que aconteceu* (turno 07). É nesse momento de interlocução, no qual BO assume uma posição ativa e o adulto coloca-se em situação de especularidade, que vemos o progresso de BO na construção da consciência da ficção. Nos episódios anteriores vimos

que BO tem internalizada a estrutura da narrativa do real, demonstrando-se capaz de assumir diferentes papéis no discurso: falar de si mesma, de seus familiares, bem como de outras pessoas do seu convívio, reconhecer regras sociais. E agora a esses papéis soma-se o de narradora de histórias de ficção, confirmando que BO se encontra na terceira fase, que PERRONI chama de a *fase da narrativa*, um estágio em que nenhuma das crianças estudadas por CAMARGO (1994) chegou.

3.3 O CASO NA

NA é um jovem do sexo masculino, que na ocasião da coleta dos dados estava com 20 anos. Desde criança NA passou a freqüentar a Fundação Ecumênica de Proteção ao Excepcional, onde permaneceu por muitos anos. Segundo consta em sua ficha de identificação, ele é sociável, cortês, isto é, tem um bom relacionamento com os colegas, professora e demais profissionais da escola, e apresenta bom conhecimento cultural por estar em contato com diversos ambientes sociais⁴⁴.

Os dados que analisaremos foram coletados em 1998 por profissionais da Fundação Ecumênica, nas dependências da própria Fundação em dois encontros. O fato de NA ter saído dessa instituição impediu a coleta de outros dados.

3.3.1 Os Dados de N.A.

O primeiro episódio de NA que analisaremos consta do banco de dados da Fundação Ecumênica de Proteção ao Excepcional e foi coletado pela fonoaudióloga da escola.

Episódio [1]

Data: 08/07/98

01- Int. Como é que é teu nome?

- 02- NA. Norberto.⁴⁵
- 03- Int. Só Norberto?
- 04- NA. Azevedo com Z.
- 05- Int. Quantos anos você tem?
- 06- NA. 20 anos mais novo.
- 07- Int. 20 anos mais novo?
- 08- NA. Sim.
- 09- Int. Como é que é o nome de seu pai?
- 10- NA. Julio César.
- 11- Int. E da sua mãe?
- 12- NA. Marta.
- 13- Int. Como é que é o nome da tua escola?
- 14- NA. Julia Fate Ecumênica.
- 15- Int. Como é que é?
- 16- NA. Ecumênica Julia Fato dom. (ininteligível)
- 17- Int. O que é que você gosta de fazer, Norberto?
- 18- NA. Tudo.
- 19- Int. Tudo o quê?
- 20- NA. É... Estuda... Paquera, namora.
- 21- Int. Paquera, namora, uhh... O que é que você fez no final de semana?
- 22- NA. Domingo eu saí.
- 23- Int. Foi aonde?
- 24- NA. Foi a casa de minha vó?
- 25- Int. O que que você fez lá?
- 26- NA. Eu lanchei.
- 27- Int. O que que você lanchou?
- 28- NA. Bolinho...
- 29- Int. Pode falá.
- 30- NA. ... e nescau.
- 31- Int. Nescau...
- 32- NA. E bolo... bolinho pequeno... tava de dieta.
- 33- Int. Tá de dieta! Por quê?
- 34- NA. Porque quero ficá bonito.
- 35- Int. Quer ficar bonito?
- 36- NA. Sim.
- 37- Int. E você tá feio agora?
- 38- NA. Não. Porque a barriga, diminui um pouquinho minha barriga.

⁴⁴ Não nos foi autorizado pela Fundação de Proteção ao Excepcional apresentar outras informações além das que constam aqui.

⁴⁵ Com objetivo de preservar a identidade do jovem, bem como a de sua família, os nomes apresentados são fictícios.

- 39- Int. Ah! Diminui um pouquinho a barriga.
- 40- NA. Sim.
- 41- Int. Tá certo!
- 42- NA. Só isso.
- 43- Int. Credo! Nós nem começamos!
- 44- NA. Ah! Vai. E sábado eu vi futebol.
- 45- Int. Viu futebol?
- 46- NA. Sim.
- 47- Int. Quem que jogou?
- 48- NA.... Dois times.
- 49- Int. Dois times. Muito bem!... Dois times, quais times eram?
- 50- NA. Vasco.
- 51- Int. Quem mais?
- 52- NA. Vasco e o ... Guimio.
- 53- Int. Vasco e Grêmio. E quem ganhou o jogo?
- 54- NA. Vasco.
- 55- Int. Ah! E ele foi campeão?
- 56- NA. Sim.
- 57- Int. Como é que é o jogo de futebol?
- 58- NA. Jogo de futebol. E... o Basil, Basil. Gol na França.
- 59- Int. França. O que é que tem na França?
- 60- NA. A copa.
- 61- Int. Ah é! O que é que é a copa?
- 62- NA. É o mundo.
- 63- Int. É o mundo!
- 64- NA. É.
- 65- Int. Diz para mim, qual é a profissão de seu pai?
- 66- NA. Médico.
- 67- Int. E ele trabalha como médico?
- 68- NA. Sim, meu pai, meu avô, minha tio e... meu primo.
- 69- Int. Tudo mundo?
- 70- NA. Sim.
- 71- Int. Que legal!
- 72- NA. E minha mãe é formata em dontologia.
- 73- Int. Tua mãe é o quê?
- 74- NA. É formada, é formada dontologia.
- 75- Int. É formada odontologia?
- 76- NA. Sim. Minha mãe e minha tia.
- 77- Int. Tua mãe trabalha?
- 78- NA. Sim.

79- Int. Aonde que ela trabalha?

80- NA. Ela estuda.

81- Int. Ah! Ela estuda. Bom. Ela estuda ou ela trabalha?

82- NA. A duas coisa.

83- Int. E aqui na escola, me conta. Me conta o que você faz aqui na escola?

84- NA. Eu gosto de... (dado incompreensível)... fazê um curso à tarde.

85- Int. Ah! O que você está fazendo à tarde, aqui?

86- NA. Cação.

87- Int. Natação?

88- NA. Não, cação. Qui serve café.

89- Int. Ah! garçom. Muito bem!

NA, a exemplo de BO, preenche todos os turnos, assumindo, na relação com o interlocutor, o papel não só de ouvinte, mas também de interlocutor ativo, em uma relação que PERRONI (1992) chama de simétrica, característica do terceiro estágio. Além de fazer sua apresentação e de seus familiares, quando interrogado pelo adulto, como vemos nos turnos 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 09, o jovem nomeia o local onde estuda. Quando o interlocutor lhe pergunta o que gosta de fazer, turno 17, NA responde de modo abrangente: *Tudo*, turno 18, a exemplo de BO. O adulto quis saber ao que especificamente correspondia *tudo*, ao que ele nomeia: *É... Estuda... Paquera, namora*. No turno 21, o interlocutor faz uma pergunta que recai novamente sobre o evento a ser narrado, localizando-o temporalmente: *O que é que você faz final de semana?*. Nos turnos 22, 24, 26, 28, 30 e 32, NA localiza temporal (Quando?) e espacialmente (Onde?) o que fez naquele final de semana anterior ao momento da interlocução: *Domingo eu saí; Foi a casa de minha vó; Eu lanchei; Bolinho...; ... e nescau... e bolo... bolinho pequeno....*. Neste turno, o 32, NA justifica por que comeu um *bolinho* pequeno: *tava de dieta*. O interlocutor imediatamente quis saber a razão de ele estar de dieta *Tá de dieta! Por quê?* (turno 33) e a resposta foi dada: *Por que quero ficá bonito*, turno 34. Após confirmar a resposta *Sim* (turno 37), o interlocutor pergunta se ele está feio, já que quer ficar bonito: *E você tá feio agora?* (turno 37), em que *agora* vem marcar o momento presente da interlocução em oposição ao passado do evento comer bolinho pequeno na casa da vó, ao que NA, demonstrando localizar os eventos no tempo, responde: *Não. Porque a barriga, diminui em pouquinho minha barriga*, turno 38.

Reconstruindo essa resposta teremos: *Agora eu não estou feio. Faço dieta porque preciso diminuir o tamanho da barriga.*

Até aqui vemos NA respondendo às perguntas que recaem sobre o evento em si (*O que aconteceu?; O que você fez?; Você fez?*), sobre os personagens que dele participam (*Com quem?; Quem fez?; Quem?*), sobre a localização espacial (*Onde foi?*) e a localização temporal (*Quando?*), bem como sobre aquela que recai sobre a causa do evento (*Por quê?*). Segundo PERRONI (1992) as respostas a todas essas perguntas dão origem ao discurso narrativo, e a criança está no que ela chamou de terceira fase.

NA parece não querer continuar a falar e dá por encerrado o assunto no turno 42, *Só isso*, após confirmar afirmativamente (turno 40) a resposta que havia dado no turno 38 sobre seu desejo de perder barriga. O interlocutor, não satisfeito, faz uma observação: *Credo! Nós nem começamos!*, que leva NA a continuar a dialogar e, por iniciativa própria, relatar o que havia feito no sábado: *Ah! Vai. E sábado eu vi futebol.* Nos turnos seguintes as perguntas recaem sobre *quem* (quais times) praticou a ação de jogar e *quem* foi o vencedor do jogo: *Quem que jogou?; Quais times eram?; Quem mais?; E quem ganhou o jogo?; Ah e ele foi campeão?* (turnos 47, 49, 51, 53 e 55, respectivamente). Os turnos 48, 50, 52, 54 e 56 são preenchidos satisfatoriamente como podemos conferir: *Dois times; Vasco; Vasco e o ... Gimio; Vasco; Sim.*

No turno 57, o interlocutor adulto faz uma pergunta que consideramos mal elaborada: *Como é que é o jogo de futebol?*, o que leva NA a falar sobre o time do Brasil, que na ocasião jogava na França, participando da Copa do Mundo. Dissemos que a pergunta do turno 57 foi mal elaborada porque não conduz a uma resposta precisa, como seria se a pergunta fosse *O que os jogadores de futebol fazem no campo?* Ou *O que é o jogo de futebol?* Quer dizer, a pergunta deveria ter recaído sobre a ação de jogar futebol em si, e não ter sido acrescentado um *como*, que dá idéia de modo, à pergunta o *quê*.

A resposta de NA, turno 58, *jogo de futebol. E... o Basil, Basil. Gol na França*, leva o interlocutor a perguntar sobre o evento que ocorria na França: *França o que é que tem na França?*, turno 59, e o evento: *Ah é! O que é que é a copa?* Turno 63, para as quais NA dá as

seguintes respostas: *A Copa; É o mundo?*, turnos 60 e 62 respectivamente. Reconstruindo esses dois momentos teremos: *Na França está ocorrendo a Copa, que é o encontro dos jogadores do mundo.*

Nesse momento confirmamos o papel ativo de NA no diálogo que se estabelece entre ele e o interlocutor adulto. Aqui é o jovem NA que conduz o interlocutor a fazer as duas perguntas que faz nos turnos 59 e 61, sem prepará-la previamente. Elas, de fato, foram fruto do momento da interlocução.

NA e o interlocutor *negociam* o entendimento nesse momento interativo. Se por um lado a pergunta do interlocutor não foi bem elaborada, daí não ter sido bem compreendida, por outro ela deu margem para NA, que poderia ter-se negado a responder ou ficado calado, reportar-se a um outro que não estava presente no diálogo, o da Copa do Mundo na França, que, como já dissemos, levou o interlocutor a formular, no ato, novas perguntas, e o diálogo, que poderia ter acabado no turno 57, prosseguiu, tanto é que perguntas sobre os familiares de NA são novamente feitas pelo interlocutor, o qual, no turno 64, quer saber qual é a profissão do pai do jovem: *Diz para mim, qual é a profissão de seu pai?*. NA diz que seu pai é médico, turno 66, e complementa, no turno 68, dizendo que seu avô, seu tio e primo também trabalham nessa profissão.

Chama atenção, no turno 72, o fato de NA ter comentado sobre sua mãe: *E minha mãe é formada em odontologia*, sem a eliciação do adulto e acrescentado, no turno 76, que sua tia também é formada no mesmo curso, mostrando-se bastante participativo no diálogo com a fonoaudióloga. No turno 83, o interlocutor quer saber o que NA faz na escola. *E aqui na escola, me conte. Me conte o que você faz na escola?* Ele lhe diz que faz um curso: *Fazê um curso à tarde*, turno 84. O adulto faz nova pergunta: *Ah, o que você está fazendo à tarde aqui?* a fim de que NA reafirme a resposta dada no turno anterior, ao que ele responde: *Cação* (turno 86). O interlocutor deduziu que ele estivesse fazendo natação e quer confirmação, para tanto pergunta: *Natação?* NA confirma negativamente e repete a mesma palavra *cação*. Em seguida, fornece um

pista para o interlocutor, colaborando com ele para que, nas palavras de GOODWIN (1995, p. 258), se desse a *comunicação efetiva: Não, Cação. Qui serve café.*

Esta pista *Qui serve café* permitiu ao interlocutor entender que NA estava falando do curso para preparar garçom, já que o receptor sabe que garçom serve café entre tantas bebidas: *Ah! garçom. Muito bem.* O conhecimento foi compartilhado nessa atividade conjunta e coordenada que exigiu de NA fornecimento de uma pista, permitindo ao interlocutor fazer inferência e compreender o que em princípio poderia ter sido considerado ininteligível.

NA surpreende por não ter-se posicionado passivamente, não ter-se calado, nem se irritado com a não compreensão do interlocutor para o que diz, em decorrência de uma dificuldade articulatória. Ao contrário do que observou BODINE (1974 – apud CAMARGO, 1994), ao estudar o sistema fonológico de duas crianças com SD, as dificuldades de fala não prejudicaram o conteúdo semântico do que NA tinha a dizer. Como expusemos, NA, na relação estabelecida com o outro, assumiu seu papel de narrador de sua vida e de sua família, e se fez entender, independente de suas dificuldades articulatórias.

A conversa sobre o curso de garçom que NA estava fazendo à tarde na escola é encerrada no turno 89, com a confirmação do interlocutor: *Ah! Garçom. Muito bem!* Em seguida, turno 90, NA faz um comentário que aparentemente não tem muito sentido ou, quem sabe, seria considerado *ingênuo* por um olhar desatento: *Em julho coração namora. Esse comentário foi desencadeado por um desenho de um coração pendurado na parede.* A exemplo de BO, NA faz uso do *apoio no presente* (PERRONI, 1992), isto é, usa a gravura do coração, presente no momento da interlocução, para se referir a um evento em nossa cultura, o dia dos namorados, comemorado dia 12 de junho, quatro dias após aquele em que NA e o interlocutor conversavam. Neste momento, vemos NA determinando um evento no tempo, sem a eliciação do interlocutor. Quer dizer, na ausência de pergunta do interlocutor, no turno 89, NA por si só assume seu papel no diálogo, turno 90. É ele agora que toma a iniciativa de levar o interlocutor a ativar em sua memória as frases que darão sentido ao que aparentemente não havia: *junho/ coração/namora.* No turno seguinte, o interlocutor pergunta: *Quem é a tua namorada?*, demonstrando que mais que

um amontoado de quatro palavras, para alguns possivelmente sem sentido, o comentário de NA assim se caracteriza por fazer sentido, por marcar, mais que um evento no tempo e no espaço, por marcar também uma prática social, o de namorar e o de comemorar o namoro em uma data determinada socialmente. Com outras palavras NA está dizendo *Eu namoro a Kelly* (turnos 92 e 94) e *em junho é comemorado o dia dos namorados ou o dia dos corações que namoram*, usando a expressão NA.

No episódio [2] abaixo NA confirma, no mesmo encontro, que a Kelly é realmente sua namorada.

Episódio [2]

Data: 08/06/98

01- NA. Tá. Quando eu peguei minha namorada.

02- Int. Hum.

03- NA. Diga pra ela.

04- Int. Tua namorada?

05- NA. Sim.

06- Int. A Kelly?

07- NA. Sim.

O episódio [2] termina no turno 07, com a confirmação de NA de que a Kelly é a menina a qual de fato namora. Dizemos infelizmente porque perdeu-se aqui a oportunidade de não só obter um relato bem marcado no tempo (Onde?), no espaço (Quando?), com personagens definidos (Quem?) e ainda com noções de causalidade (Por quê?) como também de saber o limite entre o real e o ficcional, já que na fase em que NA se encontra são comuns os amores, as paixões platônicas. E o momento era adequado para fazer essa descoberta.

No episódio [3], a seguir, NA dá demonstração de como desencadeia com propriedade seu papel de narrador de um evento marcado no tempo e no espaço.

Episódio [3]

Data: 08/06/98

01- Int. Agora, NA, você vai fazer perguntas para mim.

02- NA. Sim.

03- Int. Faça perguntas pra mim.

04- NA. Primeiro, você é uma moça muito legal.

05- Int. Ah! muito obrigada, mas eu disse pra você fazer perguntas pra mim. Pergunta como é que é meu nome?

06- NA. Elisa.

07- Int. Não. Você é que tem que perguntá como é que é meu nome. Eu sei que é Elisa.

08- NA. Então. E ela?

09- Int. Então pergunta pra mim. Perguntou pra ela!

10- NA. Seu nome?

11- Int 2. Fátima.

12- NA. Do quê?

13- Int 2. Maria de Fátima dos Santos Lorenço.

14- NA. Eu sou Norberto.

15- Int 2. Prazer Norberto.

16- Int. Agora pergunta pra mim se eu tenho marido.

17- NA. Tem marido, casada, tem filhos?

18- Int. Tenho. Tenho marido e tenho filha.

19- NA. Dois?

20- Int. Uma filha. Pergunta pra mim como é o nome dela?

21- NA. O nome dela?

22- Int. O nome dela é Isabelle.

23- NA. I, i, tem quantos anos?

24- Int. Ela tem 4 anos, NA.

25- NA. E seu marido?

26- Int. Meu marido tem 36.

27- NA. E você?

28- Int. Eu tenho 34.

29- NA. Ah! Mais nova.

30- Int. Mais nova. Eu sou mais nova. Pergunta pra Fátima quantos anos ela tem.

31- NA. Quantos anos você tem, Fátima?

32- Int 2. Eu tenho 32.

33- Int. Pergunta o que é que ela faz na escola, aqui.

34- NA. Que você faz aqui?

35- Int 2. Aqui na escola?

36- NA. É

37- Int 2. Aqui na escola eu faço um estudo junto com a Elisa.

38- NA. Ah! Qual é o ... o assunto?

39- Int 2. O assunto é uma pesquisa sobre a escrita e a linguagem das crianças da escola.

40- NA. Po quê?

- 41- Int 2. Por quê? Pra gente entendê como é que funciona a linguagem das crianças.
- 42- NA. Mas, po quê?
- 43- Int 2. Porque a gente qué estudá sobre a linguagem, como é que as crianças falam, de que forma elas falam.
- 44- NA. Qual deles?
- 45- Int 2. Todas as crianças.
- 46- NA. Mas eu não sou criança!
- 47- Int 2. Não, as crianças e os adultos que estão na escola.
- 48- NA. É o pré?
- 49- Int 2. Todas as pessoas que freqüentam, que estudam na escola.
- 50- NA. E a tarde?
- 51- Int. A tarde é outra fono.
- 52- NA. Ah! Qual que é?
- 53- Int. É a Vera. Porque nós vamos pegá os pequenos até os moços que nem você.
- 54- NA. I, depois que eu aqui?
- 55- Int. Depois de você? Depois vou pegá a E.M., o C.A. Vou pegá um monte. Nós vamo fazê um monte.
- 56- NA. I a tua companheira de tarde, companheira da tarde qui, qui, qui ela faz?
- 57- Int. A mesma coisa que eu.
- 58- NA. A Vera.
- 59- Int. A Vera.
- 60- NA. A Vera atende quem?
- 61- Int. As crianças e os jovens que estão à tarde.
- 62- NA. Sim, mas o nome deles?
- 63- Int. Ih! Norberto, agora você me pegô, eu só venho de manhã para escola.
- 64- NA. Ih! A tarde, o que que a Vera, aqui tem que falá pra ela me levá numa... (ininteligível)
- 65- Int. Ah! você tem que perguntar pra ela. Pergunte pra ela, que ela te responde. Certo?!

Nos primeiros turnos NA parece encontrar dificuldade para compreender a atividade solicitada pelo interlocutor 1, que consistia em fazer para este perguntas⁴⁶: *Agora, NA, você fazer perguntas pra mim; Faça perguntas para mim* (turnos 01 e 03 respectivamente). No turno 04, em vez de atender ao pedido feito pelo interlocutor 1, isto é, ter-lhe feito uma pergunta, NA faz uma afirmação: *Primeiro. Você é uma moça muito legal*, o que leva o interlocutor 1 a insistir e sugerir um tipo de pergunta: *Ah, muito obrigada, mas eu disse pra você fazer perguntas pra mim*.

⁴⁶ O objetivo da investigadora ao solicitar de NA a elaboração de perguntas era o de observar o uso dos pronomes interrogativos, na formação das sentenças interrogativas.

Pergunta como é que é meu nome? (turno 05). NA não entende que era para ele fazer ao interlocutor 1 a pergunta mudando o pronome de primeira pessoa, *meu* para o de terceira, *seu* (Como é que é o seu nome?), tanto é que acaba novamente respondendo e não perguntando. Até esse momento NA não participa do jogo (PERRONI, 1992) proposto pelo interlocutor 1, porém, a observação que este faz: *Não. Você é que tem que me perguntá comé que é o meu nome. Eu sei que é Elisa* (turno 07), leva-o a questionar, isto é, a entrar no jogo: *Então. E ela?* (turno 8). O interlocutor 1 não percebe de imediato que NA entrou no jogo e reitera: *Então pergunta pra mim*. Após ter dito isso, no mesmo turno 09, ao voltar-se para a outra pessoa que a acompanhava, sua colega de trabalho, pede para NA perguntar o nome dessa pessoa: *Pergunta pra ela!*, ao que é prontamente atendido: *Seu nome?*, (turno 10). Assim que ouve a resposta, *Fátima* (turno 11), quer saber o sobrenome: *Do quê?*. Ao ficar sabendo o nome completo do interlocutor 2, *Maria de Fátima dos S. Lourenço* (turno 13), NA poderia ter dado aquele momento por encerrado, mas, como ambos não se conheciam (aquele foi o primeiro encontro entre NA e aquele interlocutor), NA, fazendo uso da estratégia de polidez (KOCH, 2000), se apresenta: *Eu Sou Norberto*, turno 14. Acrescentando, NA quis dizer: *Prazer, sou Norberto*.

Segundo KOCH (2000, p.30), “O grau de polidez é socialmente determinado, em geral com base nos papéis sociais desempenhados pelos participantes, na necessidade de resguardar a própria face ou a do parceiro, ou ainda, condicionado por normas culturais”. O uso dessa estratégia instaura um *jogo de linguagem*, comprovando aqui que NA entendeu o que lhe foi proposto pelo interlocutor 1.

Nos turnos seguintes o jovem continua demonstrando que realmente está participando desse *jogo*. No turno 16, ao primeiro pedido que lhe é feito, NA não só o entende como também o complementa: *Tem marido, casada, tem filhos?* No turno seguinte, o interlocutor dá a resposta: *Tenho. Tenho marido e tenho filha*, sem precisar o número de filhos, o que leva NA a perguntar: *Dois?* (turno 19). Após dizer que só tem uma filha (turno 20), o interlocutor pede para o jovem fazer uma pergunta a fim de saber o nome dessa única filha: *Pergunta pra mim como é o nome dela?* No turno 21, essa pergunta é feita: *O nome dela?* Após ouvir a resposta, NA, sem o pedido

ou sugestão do adulto, desencadeia perguntas sobre a idade dos três membros que constituem a família do interlocutor 1 há pouco apresentados: *I, i tem quantos anos?* (referindo-se à filha do interlocutor); *E seu marido?*; *E você?* (turnos 23, 25 e 27, respectivamente). Chama atenção aqui o fato de NA ter bem definido o seu interlocutor 1 nesse diálogo. Além de chamá-lo de *você*, usou adequadamente o pronome *seu* em terceira pessoa para referir-se ao seu marido (do interlocutor 1).

Diante das respostas do interlocutor 1 às perguntas dos turnos 23, 25 e 27: *Ela tem 4 anos*; *Meu marido tem 36*; *Eu tenho 34* (turnos 24, 26 e 29, respectivamente), NA faz uma observação que nos chama atenção porque, além de demonstrar capacidade para abstrair quando se trata de valores matemáticos, realizando a operação de diminuição entre os números correspondentes à idade do interlocutor (32 anos) e de seu marido (36 anos), ele estabelece comparação (mais nova do que) entre essas idades, como podemos confirmar pelo turno 29: *Ah! mais nova. A Elisa tem 34 anos e seu marido tem 36. A diferença entre as idades é de 2 anos*; logo, *ela é mais nova que ele*. Possivelmente tenha sido esse o raciocínio feito por NA. A sua afirmação foi confirmada pelo interlocutor no turno 30: *Mais nova. Sou mais nova*. Nesse mesmo turno lhe é solicitado que pergunte para o interlocutor 2, a Fátima, a idade deste: *Pergunta pra Fátima quantos anos ela tem*, o que é prontamente atendido: *Quantos anos você tem Fátima?* Após a Fátima dar a resposta, o interlocutor 1 pede para NA fazer outra pergunta para o interlocutor 2, sem dar tempo para que ele pudesse fazer outra comparação, agora entre as idades dos seus interlocutores. Possivelmente NA poderia ter feito a seguinte observação: *É igual ou é idade igual*, o que confirmaria o que dissemos há pouco.

A pergunta que o interlocutor pede para NA fazer recai sobre o espaço físico em que ocorre a interlocução: *Pergunta o que é que ele faz na escola aqui?*, em que observamos que ele tem noção de espaço bem definida. O interlocutor 2 reitera a pergunta com objetivo de confirmar isso: *Aqui na escola?*; *Aqui na escola eu faço um estudo junto com a Elisa* (turnos 35 e 37, respectivamente). NA, por iniciativa própria, novamente preenche um turno com pergunta não solicitada pelos interlocutores: *Ah! Qual é o ... o assunto?* (turno 38). Logo após a resposta, O

assunto é uma pesquisa sobre a escrita e a linguagem das crianças na escola (turno 39), ele tem a mesma iniciativa elaborando, em dois momentos (turnos 40 e 42), perguntas que incidem sobre o motivo de se fazer um estudo sobre escrita e linguagem das crianças na escola: *Por quê?*, para a qual o interlocutor 2 deu a seguinte resposta: *Por quê? Pra gente entendê como é que funciona a linguagem das crianças* (turno 42). NA insiste: *Mas po quê?*. A resposta a esta indagação: *Porque a gente qué estudá sobre a linguagem, como é que as crianças falam, de que forma elas falam* (turno 43) desencadeia outra pergunta por parte de NA, incidindo agora sobre as crianças cuja linguagem, cuja fala está sendo analisada: *Qual delas?* (turno 44), em que vemos como NA faz uso adequado do anafórico *delas* para referir-se às *crianças* do turno anterior.

Ao ouvir que *todas as crianças* terão sua linguagem/fala estudada (turno 45), NA mais que depressa faz uma observação pertinente ao momento da interlocução: *Mas eu não sou criança!*, querendo dizer, *Como/Por que vocês estão estudando a minha linguagem e minha fala, se eu não sou criança!?*, o que leva o interlocutor 2 a corrigir acrescentando a palavra *adultos* ao que havia dito no turno 45: *Não, as crianças e os adultos que estão na escola* (turno 47). No turno 48, NA menciona o ensino pré-escolar: *É o pré?* provavelmente para confirmar que as crianças de que se fala no momento da interlocução são as do pré. Quer dizer, naquele local onde NA estuda as crianças fazem o pré. O interlocutor 2 reforça o que havia dito no turno 48, *Todas as pessoas que freqüentam, que estudam na escola* (turno 49). Curioso, NA pergunta (no turno 50) *E a tarde?* referindo-se a quem, neste período, iria estudar a linguagem e a fala das crianças. Como o interlocutor não especifica o nome da pessoa que, à tarde, é responsável por esse estudo, NA pergunta: *Ah, Qual é?*. Ao interlocutor 1 dizer o nome da fonoaudióloga que trabalha no turno da tarde, repete o que o interlocutor 2 havia dito nos turnos 46 e 49: *É a Vera. Porque nós vamos pegá os pequenos até os moços que nem você* (turno 53), o que leva NA a perguntar: *I depois de eu aqui?*, para saber quais seriam os outros moços além dele com quem os interlocutores iriam conversar. Vemos aqui que NA está bem inteirado no/do diálogo, quer dizer, está compartilhando com seus interlocutores uma realidade, a da escola, com os profissionais que nela trabalham e com os colegas que com ele estudam.

O interlocutor 1 enumera os colegas de NA, atendendo à pergunta que ele havia feito no turno anterior, *Depois de você Ih, depois de você vou pegá a EM, o CA. Vou pegá um monte. Nós vamo fazê um monte.* O diálogo poderia ter-se encerrado aqui, mas, mais uma vez, NA, por si só, dá continuidade fazendo outra pergunta a respeito da colega dos interlocutores que trabalha à tarde: *I a tua companheira da tarde, companheira da tarde qui, qui, qui, ela faz?*

NA não se contenta com a resposta abrangente do interlocutor 1 à pergunta do turno 61: *As crianças e os jovens que estão à tarde*, e lança outra pergunta: *Sim, mas o nome deles?* O fato de o interlocutor 1 ter enumerado, no turno 55, o nome de alguns colegas de NA, possivelmente justifique esse seu interesse por saber os nomes dos alunos da tarde. A resposta não atende a essa curiosidade de NA: *Ih! NA agora você me pegô, eu só venho de manhã pra escola* (turno 64), o que leva NA a fazer uma colocação: *Ih! A tarde, o que que a Vera, aqui tem que fala para ela me levá numa... (dado ininteligível)*, que não foi explorada pelo interlocutor 1, que se restringiu à seguinte observação: *Ah! Você tem que perguntar pra ela. Pergunte pra ela, que ela te responde. Certo?!*, referindo-se não ao que NA teria acabado de dizer mas ao que ele havia perguntado dois turnos antes. O interlocutor 1 parece não ter-se dado conta de que esse momento poderia constituir uma oportunidade para se saber sobre o que NA desejaria falar com a Vera e para onde queria que ela o levasse, por que justamente essa fonoaudióloga teria de levá-lo, enfim, esse era um momento para explorar mais esse potencial narrativo do jovem.

No próximo episódio, vemos o interlocutor retomando o teste com as perguntas cujo objetivo, como já expusemos, era de observar como o indivíduo com SD construía sentenças com pronomes interrogativos⁴⁷. Vemos NA assumindo ativamente seu papel com o interlocutor, mantendo relação de simetria com ele, ao contar sobre o lugar onde nasceu, marcando adequadamente o evento no tempo.

⁴⁷ A propósito deste assunto consultar GUINDASTE (99).

Episódio [4]

Data: 08/06/98

01- Int. Pergunta para mim quando foi que eu entrei aqui na escola.

02- NA. Há muito tempo atáís.

03- Int. Quando que eu entrei. Pergunta pra mim.

04- NA. Quanto tempo foi aqui, quanto tempo?

05- Int. Quanto tempo? Faz 10 anos que eu trabalho aqui na escola.

06- NA. Eu, por exemplo, eu nasci em E⁴⁸ e morei 8 anos aqui, eu e minhas primas.

07- Int. Hum, Hum.

08- NA. Depois eu conheci a escola.

09- Int. Ah! conta pra Fátima essa história que você nasceu em E. Ela não sabia.

10- NA. Po quê?

11- Int. Mas conta pra ela, porque é interessantíssimo isso.

12- NA. É.

13- Int 2. Conta pra mim a história, como é que você nasceu.

14- NA. Eu nasci em T.

15- Int 2. T.

16- NA. Eu e minhas primas, suas primas: B e S. Duas primas. Uma é mais velha, a outra é meia velha e eu sou mais novo das duas.

17- Int 2. Você é o mais novo.

18- NA. Sim.

19- Int. E daí?

20- NA. E daí eu morei há muitos anos.

21- Int. Aonde?

22- NA. Em E. E depois vim pra escola aqui.

23- Int. Mas por que que você nasceu em E?

24- NA. Porque eu sou reli...

25- Int. Você é o quê?

26- NA. Eu sou T.

27- Int. Mas por que que você nasceu em E. e não nasceu aqui?

28- NA. Porque meus patrícios era E., aí eu nasci em E.

A resposta de NA (turno 02) *Há muito tempo atáís*, para o pedido do interlocutor 1: *Pergunta para mim quando foi que eu entrei aqui na escola* (turno 01) mostra, não que ele tenha se esquecido do jogo proposto no episódio [2], mas que ele entendeu que a pergunta se referia ao tempo em que ele, NA, estava na escola, tanto é que, após atender ao pedido do interlocutor 1,

⁴⁸ Para preservar a identidade de NA e de seus familiares, as iniciais dos nomes próprios são fictícias.

isto é, fazer a pergunta: *Quanto tempo aqui, quanto tempo?* (turno 04) e ouvir a resposta: *Quanto tempo? Faz 10 anos que eu trabalho aqui na escola* (turno 05), ele passou, sem a eliciação do adulto, a contar sobre a vida dele, onde nasceu e quando conheceu a escola: *Eu, por exemplo, eu nasci em E. e morei 8 anos aqui, eu e minha primas; Depois eu conheci a escola* (turnos 06 e 08, respectivamente).

Após NA ter dito onde nasceu, o interlocutor 1 faz o seguinte pedido: *Ah! conta pra Fátima essa história que você nasceu em E. Ela não sabia* (turno 09), o que o leva a perguntar: *Po quê?*, quer dizer, quer saber o motivo de ele ter de contar sua história. No turno 11, o interlocutor 1 justifica: *Mas conta pra ela, porque é interessantíssimo isso*, e o interlocutor 2 (turno 13) insiste: *Conta pra mim a história, como é que você nasceu*. No turno 14, NA fala da cidade onde nasceu: *Eu nasci em E* e complementa, no turno 16: *Eu e minhas primas, duas primas: B e S. Duas primas. Uma é mais velha, a outra é meia velha e eu sou mais novo das duas*. Neste turno, NA estabelece relação entre idade dele e a de suas primas. Afirmando que é mais novo que suas primas, está confirmando que, como vimos antes, faz comparação, e muito adequadamente.

No turno 19, o interlocutor 1 usa a expressão seqüencializadora e *daí*, levando NA a dar continuidade ao que vinha contando: *E daí, eu morei há muitos anos* (turno 20), *Em E e depois vim pra escola aqui* (turno 22) e a justificar (turno 24) por que nasceu em E.: *Porque eu sou reli...*, após a pergunta do interlocutor 1: *Mas po que você nasceu em E.?* (turno 23). O fato de não ter completado a resposta levou o interlocutor a perguntar novamente: *Você é o quê?* (turno 25), ao que NA responde: *Eu sou T* (repete o nome da cidade onde nasceu).

No turno 27, o interlocutor insiste em querer saber o motivo de NA ter nascido em E: *Mas por que você nasceu em E e não nasceu aqui?* Finalmente ele justifica: *Porque meus patrícios era e, aí eu nasci em E* (turno 28).

No episódio [5] vemos mais uma vez NA relatando uma experiência vivida por ele, marcada no tempo e no espaço.

Episódio [5]

Data: 08/06/98

01- Int. E a tua professora da manhã, quem é?

02- NA. Maigeroli. Maigeroli de Jesus.

03- Int. Muito bem. E o que você está aprendendo na aula?

04- NA. Estudo.

05- Int. E você sai com a Magela?

06- NA. Sim. Vô a casa da mãe dela.

07- Int. Ah! Você foi a casa da mãe dela? Como é que foi na casa da mãe dela?

08- NA. Eu comi lanchinho.

09- Int. Mas, me conte como é que você foi até a casa da Magela? Me conte direitinho, todos os passos que você fez.

10- NA. Eu fui, mas (dado ininteligível) pegá dinheiro.

11- Int. Uh!

12- NA. Peguei.

13- Int. O dinheiro.

14- NA. Sim. E fui a casa da Magela. (dado ininteligível)... escola.

15- Int. Foi na casa da Magela, do quê?

16- NA. Dônibus

17- Int. De ônibus. E daí?

18- NA. Aí, fui lá. Ficá lá. Comi um bom lanchinho. E vi rádio... O rádio e depois o lanchinho, e depois voltei pa cá.

19- Int. Como que você voltou pra cá?

20- NA. O dinheiro dônibus.

21- Int. Ah! De ônibus.

22- NA. Sim.

23- Int. Tá certo.

24- NA. Só isso?

25- Int. Por que você tá perguntando só isso?

26- NA. Tem mais pá perguntá pa mim?

27- Int. Tenho mais coisa pra fazê com você.

28- NA. Possiga.

29- Int. Prossigo... É... conta pra mim uma estória.

30- NA. Qual delas?

31- Int. Qual você quisé!

32- NA. Por exemplo, de tarde, aqui, aqui na escola tem uma, mais, mais, mais uma possora. Qui ela Dolores. É a minha tendente, que fica junto de nós é a Célia.

33- Int. Então tá bom. Você sabe contá outra estória pra mim, do Chapeuzinho Vermelho, dos Três Porquinhos, Cinderela, Branca de Neve.

34- NA. Esse conto foi da minha infância.

35- Int. Contos da tua infância?

36- NA. Sim.

37- Int. Então qual delas você vai contá pra mim?

38- NA. Da infância mesmo. Tudo começô quando era pequeno e, e, e teve poucos alunos na minha infância. Poucos. Um dele é o Carlos Duardo. Depois do Carlos é o Juliano. Depois do Juliano teve outro menino, menino, esses dois que eu falei agora, tive, todos os alunos que tava. Tava eu, o Willian, outro Willian, a Eca, o Marcinho, outro Marcio e o Elizeu... (ininteligível). Outro menino. Poucos alunos que tava na minha infância. Poucas meninas, tava a Eca, Andressa e a Rosane, só. Depois passô os anos tava... tem quatro primeira pra professora que eu tive. Eu tive a Janes de pequeno, quatro primeira pefessoras: a Marilza Quadro dos Santos, Reni Shuartz e depois teve a Magela e Maria do Carmo, pequeno. Mais alunos da Regina. Eles são meninas, tá só eu, o Rogério, a Jocinei, o Aldair, Julião, tava o Valdir Caetano, o Odir Roche, Melio, Levi e Regina e Rojes, Paulo Flores e Paulo (ininteligível), Paulo Caetano tava na minha sala, da Regina. A Marilza tava, Juliano, eu; eu, Juliano; eu, Juliano; a Monique, a Sirlene, o Alexandre, o Willian. Muito tempo atais foi isso.

39- Int. Então tá bom. Mas, escute, eu pedi pra você contá uma estória do Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos...

40- NA. Eu não sei.

41- Int. Não sabe mais os Três Porquinhos?! Esses dias você tava falando pra mim que você sabia!

42- NA. Sabia, mas há muito tempo atáis.

43- Int. Há muito tempo atrás?

44- NA. Sim.

45- Int. E da, da...

46- NA. Há muito tempo...

47- Int. Lembra como era a estória dos Três Porquinhos?

48- NA. Há muito tempo, música de natal, há muito tempo atáis.

49- Int. Há muito tempo atrás, Mas nem da Cinderela, da Branca de Neve?

50- NA. Quem sabe isso são meus pais... Meus pais que contavam essa parte para mim.

Aproveitando o passeio que NA havia feito com sua professora dias antes do momento da interlocução, o interlocutor começa o assunto perguntando sobre a professora, sobre o que ele estava aprendendo na aula: *E a tua professora da manhã, quem é?; Muito bem. E o que você está aprendendo na aula?* (turnos 01 e 03, respectivamente), para as quais NA dá (turnos 02 e 04) as seguintes respostas: *Maigeroli. Maigeroli de Jesus; Estudo*. No turno 06 é que surge o momento para NA relatar o passeio, após o interlocutor perguntar se ele sai com a Magela: *Sim. Vô a casa*

da mãe dela. O interlocutor quer saber detalhes: *Ah! Você foi a casa da mãe dela? Como é que foi na casa da mãe dela* (turno 07). Em vez de dizer como se dirigiu à casa da mãe da professora, NA diz o que fez lá: *Eu comi lanchinho* (turno 08), o que levou o interlocutor a insistir: *Mas, me conte como é que você foi até a casa da Magela? Me conta direitinho, todos os passos que você fez* (turno 09). NA reitera que foi, usando agora o pretérito, o que não havia acontecido no turno 06, em que usa o verbo no presente: *Eu fui, mas (dado ininteligível) pegá dinheiro*. Ao fazer observação de que pegou dinheiro construindo uma oração introduzida por *mas*, provavelmente quis dizer: *Eu não fui de carro, mas de ônibus, por isso precisei pegar dinheiro*, o que se confirma no turno 16, após o interlocutor perguntar de que ele foi à casa da professora: *Dônibus*.

O interlocutor repete a expressão *De ônibus* e usa o seqüencializador e *daí* para que NA dê continuidade ao relato: *Aí, fui lá. Ficá lá. Comi um bom lanchinho. E vi rádio... O rádio e depois o lanchinho, e depois voltei pa cá*. Percebemos aqui o uso que NA faz de *aí* para continuar o que havia dito no turno anterior, *eu fui pegá dinheiro, aí fui lá*, seguido da informação de que ficou lá, *comeu um bom lanchinho, ouviu rádio*. Logo em seguida, ele coloca os eventos na ordem em que ocorreram: *ouviu rádio, depois comeu lanchinho e depois voltou para a escola*. Chama atenção aqui, além do uso do seqüencializador *aí* para dar continuidade e do operador *depois* para marcar um evento após o outro, o uso de *cá*, referindo-se à escola, lugar onde estava no momento da interlocução. Observamos até aqui que NA tem definidas a localização espacial e temporal, esses pontos de *referência concreto* e *abstrato* (PERRONI, 1992), respectivamente, que são construídos "...ou na verbalização de experiência partilhada pelo interlocutor (...), ou na incorporação de discursos ordinários do adulto dirigidos à criança no dia-a-dia (...)" (PERRONI, 1992, p. 151).

No turno 19, o interlocutor quer saber: *Como você voltou pra cá?*, ao que NA responde: *O dinheiro dônibus*, turno 20. Esse assunto encerra-se nesse turno, pois nos outros três (21, 22 e 23) tanto o interlocutor quanto NA confirmam um para o outro o que foi dito no turno 20, o que leva NA a perguntar no turno 24: *Só isso?*. Curioso, o interlocutor quer saber o porquê desta pergunta e é recebido com outra: *Tem mais pa perguntá pa mim?* (turno 26), para a qual dá a

seguinte resposta: *Tenho mais coisa para fazê com você* (turno 27). Polida e educadamente NA diz: *Possiga* (turno 28), ao que o interlocutor confirma essa autorização dada por NA: *Prossigo... É... Conta pra mim uma estória* (turno 29). Estes turnos (do 24 ao 28) confirmam que NA constitui o adulto como seu interlocutor e assume o seu papel em uma *relação simétrica* (PERRONI, 1992). Aqui NA negocia com seu interlocutor a continuidade do diálogo. Retomando os estágios estudados por PERRONI (1992), NA, assim como BO, encontram-se no último deles, o da *narrativa*, em que se revela como narrador, estabelecendo com o interlocutor um *acordo* ou *pacto*, o qual, segundo a autora, "(...) constitui um dos fatores da identificação (...) do que, quando, para quem narrar" (PERRONI, 1992, p. 230).

Nos turnos seguintes continuamos a ver essa negociação, esse pacto que se estabelece entre NA e o interlocutor no momento da interlocução. Quando o interlocutor pede para NA contar uma estória (turno 29), dando-lhe a opção de escolher a que desejasse, como vemos nos turnos 30 e 31, ele retoma o assunto iniciado nos turnos 01, 02, 03 e 04, o ambiente escola, os professores, o que se faz na escola: *Por exemplo, de tarde, aqui, aqui tem uma, mais, mais, mais uma possora. Qui ela Dolores. E a minha tendente, que fica junto de nós é a Célia*. Quer dizer, além, de sua professora de sala de aula, a Magela, há outra na escola, a Dolores do período da tarde, que segundo a fonoaudióloga da manhã (o interlocutor de NA), substitui em várias ocasiões a professora titular da turma de NA. Há, ainda, a assistente Célia, que os observa no intervalo, nas atividades extra-classe. A noção que tem de grupo, de pertencer a um grupo, fica bem clara quando NA usa o referente *nós* (nóis). Consideramos que NA, a exemplo do que aconteceu no episódio [3], em que ficou sabendo que havia outra fonoaudióloga trabalhando com as crianças no período da tarde, quis também mostrar que naquele meio físico onde dialogava havia um profissional que exercia uma função específica com ele e sua turma e, ainda, outra professora que lhe deu aula, em outro período, que não aquele em que conversava.

Como o interlocutor não esperava esse relato, mas o contar das estórias clássicas, deu por encerrado esse momento e pediu que NA contasse uma das estórias clássicas que foi enumerando: *Então tá bom. Você sabe contá outra estória pra mim, do Chapeuzinho Vermelho,*

dos *Três Porquinhos*, *Cinderela*, *Branca de Neve* (turno 33), o que não havia acontecido nos turnos 29 e 31, em que, além de não especificar de que estória falava, deixou livre para NA contar a estória que quisesse, sem ele entender que a estória esperada era uma clássica. NA, em vez de contar ou se negar a contar a estória, diz que *Esse conto foi da minha infância* (turno 34) e reforça (turno 36), com um *sim* à pergunta confirmadora do interlocutor.

Vemos, no turno 38, como NA ordena temporalmente os eventos à medida que vai apresentando seus colegas e professores; para tanto ele introduz com a expressão *Tudo começou quando pequeno*, usa os operadores *depois* três vezes mais a expressão *Depois passô os anos*, marcando os quatro períodos em que esteve com colegas e professores diferentes, concluindo com a expressão *muito tempo*.

Neste turno, chama atenção ainda a expressão usada por NA para introduzir o relato *Tudo começou quando era pequeno*, uma incorporação, como diz PERRONI (1992, p.51) do discurso ordinário do adulto, direcionado à criança até adulto, no dia-a-dia, como *quando você era pequeno...*; *quando você nasceu*. É muito comum os pais fazerem uso dessas expressões para desencadear lembranças do passado dos filhos, independente da idade deles.

O interlocutor, não satisfeito com o contar da estória da vida real, continua a solicitar o contar da estória clássica, com objetivo de observar se ele de fato narrava ou não a ficção; *Então tá bom. Mas escute, eu pedi pra você contá uma estória do Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos...* (turno 39). Mesmo com a resposta de que não sabe essas estórias: *Eu não sei* (turno 40), o interlocutor insiste: *Não sabe mais os Três Porquinhos?! Esses dias você tava falando pra mim que você sabia !* (turno 41). NA explica-se, justificando que *Sabia, mas há muito tempo atais* (turno 42) e ainda reforça com *Sim* (turno 44) após a pergunta confirmadora do interlocutor. Para comprovar para o interlocutor que faz muito tempo atrás que ouviu, que sabia a estória solicitada, NA acrescenta *música de Natal*, reportando-se, possivelmente, segundo a fonoaudióloga, ao momento, no Natal, em que ganhou a fita cassete dos Três Porquinhos. Insistente, o interlocutor repete a expressão temporal usada por NA e lhe pede no turno 49: *Mas nem da Cinderela, da Branca de Neve?*. NA encerra esse momento justificando a não lembrança

de todas essas histórias clássicas mencionados pelo interlocutor de forma a não dar mais saída para este continuar a fazer o mesmo pedido: *Quem sabe isso são meus pais... Meus pais que contavam essa parte para mim* (turno 50).

Ao olharmos para esses últimos momentos desse episódio [5], podemos considerar que NA se nega a contar a ficção por possivelmente não conseguir descolar-se do real, tanto é que, em vez de contar uma história clássica, contou sua história na escola a qual desde muito cedo, passou a frequentar, listando os colegas e professores que com ele conviveram nos anos em que ali permaneceu. O uso da expressão *Muito tempo atrás/Há muito tempo atrás* vem mostrar que, por um lado, devido ao passar do tempo, esqueceu-se das histórias que seus pais lhe contaram na infância, por outro confirma a hipótese de que ele não se descola do real, já que, ao listar e ordenar as pessoas do convívio escolar, encerra dizendo que *isso foi muito tempo atrás*. Quer dizer, ele deveria ter-se esquecido também, como ocorreu com as histórias de ficção.

Porém, no segundo encontro com a fonoaudióloga, 49 dias após ser solicitado a (re)contar a história do Chapeuzinho Vermelho, não se nega, não se esquivava, ao contrário atende ao pedido, o que nos leva a concluir que ele não quis contar a ficção no primeiro encontro e usou um meio para não fazê-lo: dizer que não sabia mais contar, pois havia esquecido, que seus pais é que sabiam contar, já que eles é que lhe contavam, na sua infância, as histórias solicitadas pelo interlocutor.

Episódio [6]

Data: 27/07/98

01- Int. Norberto, conta pra mim a história do Chapeuzinho Vermelho.

02- NA. Isso é da minha infância há muito tempo atrás.

03- Int. Então conte.

04- NA. Isso aconteceu há muito tempo atrás.

05- Int. Então conte a história do Chapeuzinho Vermelho.

06- NA. Sim. Chapeuzinho e o Lobo Mau. Tudo aconteceu (não inteligível) da manhã, na floresta. O Chapeuzinho com a cestinha cheia de alimentos, por causa da vovozinha. E aí veio o Lobo Mau. Fazê a vovozinha, de repente, e de repente, de repente apareceu o Lobo Mau vestido de vovozinha e (não inteligível) Chapeuzinho; aí falo esse. E Chapeuzinho entrô a casa da vovozinha. E agora assim, seu Lobo Mau, vovozinha, daí ela

trocô, tinha acabado de entrá. Que dentes grande que cê tem? (não inteligível). Que olhos grandes? Pra enxergar melhor! Ai, ai, que chero ruim na boca? É o bafo.

07- Int. Bafo?

08- NA. É. Aí primeiro pergunta. Chapeuzinho fala: Lobo Mau, que esse pezão gande? É o chulé. Si comeu o Chapeuzinho Vermelho. E aí a vovozinha. (dado não inteligível) viu o caçador. O caçador que é amigo da vovozinha. Amigo de família. Amigo de família. Com um revólver, ele... colocou uma pedras dentro da barriga do Lobo Mau e decosturou e aí tirou o Chapeuzinho Vermelho... Aí o Lobo Mau caiu no poço, ficô lá, ficô lá, ficô lá, ficô lá, de repente (momento de viração dos lábios) urrr, urrr.

09- Int. O que quer dizer esse urrr, urrr?

10- NA. Morreu afogado.

11- Int. Acabou a estória?

12- NA. Sim.

Embora tenha feito a mesma colocação que vimos no episódio anterior, ao lhe ser pedido para contar a estória do Chapeuzinho Vermelho, reiterando que seu contato com as estórias clássicas se deu na infância (na ocasião do diálogo ele era um jovem de 21 anos), NA não se nega a atender ao pedido alegando esquecimento, e conta a estória clássica solicitada, assumindo-se como narrador autônomo, tanto é que o interlocutor pouco participa desse/nesse episódio, restringindo-se a, em três momentos, fazer perguntas confirmativas, para não comprometer o que ele vinha falando, como observou CAMARGO (1994) ao analisar os dados das quatro crianças com SD. Segundo essa autora, a interferência do interlocutor acabou, muitas vezes, prejudicando o que a criança tinha a dizer, tanto no relato do real quanto no (re)contar a ficção.

Antes de começar a narrar, NA coloca lado a lado o protagonista Chapeuzinho Vermelho e o desencadeador do conflito, o Lobo Mau; em seguida diz: *Tudo aconteceu (dado ininteligível) da manhã na floresta*. NA dispensa aqui o momento em que a mãe pede para Chapeuzinho Vermelho levar os quitutes para a vovozinha, mas essa parte pode ser inferida quando NA diz: *O Chapeuzinho com a cestinha cheio de alimentos, por causa da vovozinha*. Quer dizer, Chapeuzinho Vermelho estava com uma cesta com alimentos porque iria levar para a vovozinha dela. Vemos que as partes relevantes da estória são apresentadas no turno 06,

marcadas pelos operadores *aí/daí/e* e pausa: *E aí veio o Lobo Mau; Foi à casa da vovozinha, de repente, e de repente, de repente apareceu o Lobo Mau vestido de vovozinha. E Chapeuzinho entrô a casa da vovozinha.* Nesse mesmo turno ele insere o discurso direto, marcando o diálogo estabelecido entre o Lobo Mau, disfarçado de vovozinha, e Chapeuzinho Vermelho: *Que dentes grandes que cê tem?; Que olhos grandes? Pra enxergar melhor; Ai, ai, que chero ruim na boca?!; É o bafo.* Essa última fala de NA chamou a atenção do interlocutor e a nossa também por não constar da estória original esse momento em que Chapeuzinho questiona o *cheiro ruim* que sai da boca da falsa vovozinha. A pergunta clássica é: *Que boca grande você tem vovozinha?*, cuja resposta esperada é: *É grande para te comer, minha netinha!*, e não *É o bafo*. Provavelmente NA tinha trazido essa palavra do discurso ordinário da mãe, do pai, ou de colegas, e incorporado à fala do Lobo. O mesmo ocorre no turno 08, quando, após a pergunta de Chapeuzinho: *Lobo Mau, que esse peção grande?*, o Lobo Mau responde: *É o chulé*. Temos aqui uma ocorrência do que PERRONI (1992) chamou de caso. NA recorta o discurso ordinário, possivelmente de um convívio familiar/escolar, e cola nesta estória. Segundo essa autora, a presença do discurso direto parece constituir um aperfeiçoamento da criança nas narrativas; é a forma sob a qual o diálogo é nelas manifestado.

Vemos que NA conduz a narrativa ao seu desfecho nos turnos 08 e 10. E, embora tenha trocado o personagem, dizendo que o Chapeuzinho foi devorado (ao invés da vovozinha) pelo Lobo Mau, e ainda mudado a ordem das ações praticadas por este personagem: abrir barriga, tirar a vovó, colocar pedra e daí costurá-la por colocar pedras dentro da barriga, costurar (ele usou descosturar) e tirar o Chapeuzinho Vermelho – modificando parcialmente o enredo, sem, porém, comprometer a estória, vemos que ele retém os aspectos mais relevantes desta estória e possivelmente de outras estórias clássicas. Sem a ajuda do interlocutor adulto, NA relata a ficção, ordenando os eventos no espaço e no tempo.

Chama-nos também atenção nesse turno a série de atributos que caracterizam o caçador como *amigo da vovozinha e amigo da família*. Novamente NA traz da realidade essas expressões, que não constam da estória original. Esse momento, bem como o anterior, em que

ele (NA) traz para ficção o discurso ordinário presente no ambiente social, familiar, não invalida o que consideramos sobre sua capacidade de autonomamente narrar a ficção, consciente da diferença entre o real e o ficcional, o que constatamos nos últimos dados de BO. Os dados de NA permitem-nos confirmar que NA constrói/reconstrói, assim como BO, nos relatos de sua experiência, um universo de referência e assume diferentes papéis no discurso: falar de si, de sua família, de seus colegas e professores, de sua namorada, dos seus passeios, e falar da ficção, em relação de *simetria* (PERRONI, 1992), quer dizer, de igualdade com o interlocutor adulto, demonstrando que tem internalizada a estrutura narrativa. Além disso, observamos que suas dificuldades articulatórias não comprometeram, a exemplo de BO, essa relação entre ambos, ele e o interlocutor.

Os dados de NA e de BO permitem-nos dialogar com CUILLERET (1984 – apud CAMARGO, 1994), segundo a qual os indivíduos portadores da SD encontrariam dificuldade para narrar, perdendo-se em pequenos detalhes do tópico central, e para compreender e processar mais de uma informação contida nos enunciados dos interlocutores, que teriam, por sua vez, dificuldade para compreender as narrativas desses indivíduos. Isso se dá devido à dificuldade em sintetizar, desempenho a que a autora chamou *espírito de caleidoscópico*. Outro problema que comprometeria o desempenho narrativo, segundo CUILLERET, está relacionado à dificuldade de relacionar os nomes que indicam temporalidade e localização espacial ao fato vivenciado em um período de tempo e um local determinado, a que chamou de problema de *noção espaço-temporal*. Para ela, os indivíduos com SD raramente conseguem estabelecer a relação entre evento no eixo da sucessividade e simultaneidade antes dos 12, 13 anos. Essas dificuldades estariam relacionadas à imaturidade neurológica, inabilidade motora e anomalias fisiológicas, próprias da síndrome.

Em todos os episódios, observamos que tanto BO como NA não encontraram dificuldades para narrar uma experiência pessoal, localizando os eventos no espaço, marcando-os no tempo (daí o uso do pretérito) e ainda acrescentando noções de causalidade, nem para compreender os enunciados dos interlocutores. No caso de NA houve momentos em que ele deu

evidências de estar colaborando com seu interlocutor quando este não compreendeu o que disse, isto é, quando o interlocutor esbarrou nas dificuldades de articulação, isto é, de pronúncia de uma e outra palavra dita por ele (NA).

Todos os turnos foram adequada e satisfatoriamente preenchidos pelos dois jovens, que, como já dissemos, mantiveram seu papel no discurso narrativo, em relação de simetria com o interlocutor adulto, o que consideramos dever-se provavelmente à idade de ambos. BO, nos primeiros episódios, estava com 16 e 17 anos e com 20, no último. A dificuldade encontrada por BO era, no início, de outra ordem (descolar-se do real), que não as apresentadas por CUILLERET mas que foi superada. NA, por sua vez, estava com 21 anos, uma idade superior a das crianças estudadas por CUILLERET (1984 – apud CAMARGO, 1994) e CAMARGO, as quais apresentavam as duas dificuldades observadas por CUILLERET.

Assim, mais do que os possíveis limites, atrasos ou déficits atribuídos à síndrome, vimos até aqui o grande potencial narrativo desses dois jovens.

3.4 O CASO CE⁴⁹

CE é um menino de doze anos, nascido na cidade de Curitiba, segundo filho de uma família de classe média. Seu pai é professor e sua mãe é assistente social de um hospital universitário e voluntária em uma associação de apoio à família de portadores da síndrome de Down.

A família de CE, desde cedo, optou por não enviá-lo à escola especial, de modo que, por aproximadamente seis anos, freqüentou uma escola particular de ensino pré-escolar e participou de programas de estimulação precoce. Atualmente estuda na 2ª série de uma escola estadual de ensino fundamental, em que assiste às disciplinas de Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática e Estudos Sociais, Educação Física e Educação Artística,

⁴⁹ A apresentação de CE só foi possível porque seus pais autorizaram.

cada uma delas ministrada por um professor. Segundo os professores, CE é um garoto muito educado, sociável, porém temperamental, demonstrando-se ora participativo em determinados dias/momentos, ora irredutível ao dizer *não* para qualquer atividade proposta.

Além de freqüentar a escola, CE semanalmente participa, em clínica particular, de atividades com uma psicopedagoga, para a qual ele é um menino que apresenta um grande potencial cognitivo a ser desenvolvido.

Os dados de CE apresentados nesse trabalho foram coletados por Salete R. Cousseau, no ano de 2000, quando ele estava na 1ª série, nas dependências da escola Aline Pichet, onde estuda, em sessões semanais, com duração de duas horas cada uma, em um total de aproximadamente quinze encontros, seis dos quais eu participei.

3.4.1 Os dados de CE

No primeiro encontro com o interlocutor, CE demonstrou-se bem à vontade para falar sobre si e seus familiares, como podemos ver no episódio abaixo.

Episódio [1]

Data: 01/06/00

01- Int. Vai, funcioná, aí você fala pertinho, que vai sair tudo o que você fala aqui.

02- CE. Então tá.

03- Int. Tá bom.

04- CE. (ininteligível).

05- Int. Hum. Isso mesmo. Então me diga, você sabe seu nome? Como que é seu nome?

06- CE. CE (fala pausadamente).

07- Int. CE de quê? Você sabe o teu sobrenome?

08- CE. Eu sei, ó, Cavalano⁵⁰.

09- Int. Cavalhano?

10- CE. Cavalhano.

11- Int. E o nome da sua mãe?

12- CE. É... Célia.

⁵⁰ Para preservarmos a identidade dos familiares e das pessoas que estão relacionadas direta ou indiretamente com CE e que foram mencionadas por ele, usaremos nomes fictícios em toda a análise.

- 13- Int. Célia? É nome bonito. E o do seu pai?
- 14- CE. Luís Sérgio.
- 15- Int. Luís Sérgio? Hum. Conte pra mim, CE, o que você gosta de fazer?
- 16- CE. O que eu gosto de fazer?
- 17- Int. É.
- 18- CE. É... escrever.
- 19- Int. Você gosta de escrever?
- 20- CE. Gosto de trabalhar, gosto de estudar.
- 21- Int. Humm.
- 22- CE. Zélia, é... minha pedagoga, (dado ininteligível) comigo. Zélia vai ver todos os livros comigo.
- 23- Int. Ah, Zélia te ensina as letras? Quem é Zélia?
- 24- CE. É minha pedagoga.
- 25- Int. Tua pedagoga? E onde você se encontra com Zélia?
- 26- CE. É na clínica.
- 27- Int. Na clínica? Onde fica a clínica?
- 28- CE. É... você passando... passando... passando aqui, é aqui, aqui assim (enquanto falava mostrava direções com as mãos).
- 29- Int. Ah tá, é perto da sua casa.
- 30- CE. Não. É longe.
- 31- Int. É longe? Você vai de ônibus ou de carro?
- 32- CE. De carro.
- 33- Int. Quem te leva?
- 34- CE. É a mãe.
- 35- Int. A tua mãe te leva? E você vai lá antes de ir pra escola ou depois de ir pra escola?
- 36- CE. De manhã.
- 37- Int. De manhã você vai lá?
- 38- CE. De manhã eu vô lá, de tarde eu venho aqui.
- 39- Int. Humm, de tarde você vem aqui. Você tá gostando desta escola?
- 40- CE. (Acena a cabeça afirmativamente).
- 41- Int. Tá gostando. Você começou a estudar aqui esse ano, né? É boa essa escola?
- 42- CE. (Acena a cabeça afirmativamente).
- 43- Int. O que que você tá achando?
- 44- CE. Ah, é legal essa escola.
- 45- Int. É legal?
- 46- CE. É.
- 47- Int. Qual é o nome da tua professora?
- 48- CE. Lívia.
- 49- Int. Lívia.
- 50- CE. É... a professora Célia.

- 51- Int. Célia.
- 52- CE. Carla e Viviane.
- 53- Int. Viviane? Nossa você tem uma porção. Qual atividade que você gosta mais aqui na escola?
- 54- CE. Ah, eu gosto de separar sílabas, separar sílabas e... sabe o quê?
- 55- Int. Hum?
- 56- CE. Eu gosto... as letras (dado não inteligível).
- 57- Int. Ah... isso você gosta?
- 58- CE. Eu gosto. As letrinhas M, o alfabeto eu sei inteirinho.
- 59- Int. Você sabe todo o alfabeto? Hum, parabéns!
- 60- CE. Mas olha, eu tenho dificuldade um pouco pra ler e pra escrever.
- 61- Int. Hum. Você tem um pouco de dificuldade? O que você acha mais difícil pra escrever?
- 62- CE. (não inteligível) Letra de mão.
- 63- Int. Letra de mão é mais difícil você acha?
- 64- CE. Mas as outras é bem fácil. "U" é assim. (Faz o movimento da letra no ar, enquanto fala).
- 65- Int. Hum. Então olha, agora eu vou te dar uma folha. Você escreve⁵¹ pra mim as coisas que você sabe escrever? Você disse pra mim que sabe escrever uma porção de coisa, né?
- 66- CE. É.

Já de início CE atende à curiosidade do interlocutor que quer saber o nome e sobrenome dele (CE) e de seus pais: *CE; Cavalano; É... Célia; Luís Sergio* (turnos 06, 08, 10, 12 e 14, respectivamente).

Após essa identificação, CE responde à pergunta do interlocutor sobre o que mais gosta de fazer: *É... escrever; Gosto de trabalhar, gosto de estudar* (turnos 19 e 21). Logo após, (turno 23), ele faz o seguinte comentário, sem a eliciação do interlocutor: *Zélia, é... minha pedagoga, (dado ininteligível) comigo. Zélia vai ver todos os livros comigo*, conduzido provavelmente pelo que havia dito no turno anterior: *Gosto de estudar*. Ao falar em estudar lembrou-se das atividades educacionais de que participa com a pedagoga Zélia, como ler livros, em encontros semanais. Esse comentário do turno 23 leva o interlocutor a fazer outras perguntas não previstas, reconduzindo o diálogo, e mostra que CE assume um papel ativo nesse *jogo de*

⁵¹ Como já mencionamos ao analisarmos os dados de BO, o objetivo do interlocutor aqui foi coletar dados de escrita, tendo em vista que era escopo do seu trabalho analisar a aquisição da escrita de indivíduos com SD.

contar (PERRONI, 1992). Perguntas como *Quem?*; *Onde?*; *De quê?*; *Quando?* são feitas a partir desse comentário: *Ah, Eunice te ensina as letras?*; *Quem é Eunice?*; *E onde você se encontra com a Eunice?*; *Onde fica a clínica?*; *Ah tá, fica perto de casa.*; *É longe?*; *Você vai de ônibus ou de carro?*; *Quem te leva?*; *E você vai lá antes de ir pra escola ou depois de ir pra escola?*; *De manhã você vai lá?* (turnos 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35 e 37 respectivamente), às quais CE responde, sem titubear (turnos 24, 26, 28, 30, 32, 34, 36 e 38): *É minha pedagoga*; *É na clínica*; *É... você passando... passando... passando aqui, é aqui, aqui assim (enquanto falava mostrava direções com as mãos)*; *Não. É longe*; *De carro*; *É a mãe*; *De manhã*; *De manhã eu vô lá, de tarde eu venho aqui.*

CE situa no tempo e no espaço uma de suas experiências semanais, ir à pedagoga, e aponta quem faz parte desse momento. A noção que ele tem da distância/tempo entre a casa dele e a clínica da pedagoga fica bem visível quando (turno 39) o interlocutor afirma que essa distância é pequena e CE diz: que *Não. É longe*, e quando retoma da fala do interlocutor o dêitico *lá* (turno 38) para referir-se à clínica, em oposição ao *aqui*, referindo-se à escola onde estuda, em que ocorria naquele momento o diálogo entre ele e o interlocutor adulto. Vemos nesse momento CE construindo seu referente espacial/temporal de maneira a satisfazer o interlocutor.

Nos turnos 39 e 41, o interlocutor quer saber se CE gosta da escola onde estuda, se começou a estudar lá naquele ano, se a escola é boa, e tem como resposta somente o sinal afirmativo (com a cabeça), o que o leva a perguntar novamente: *O que você tá achando?* (turno 43). A insistência forçou-o a usar as palavras: *Ah, é legal essa escola* (turno 44), retomando a palavra *escola* dita pelo interlocutor no turno anterior, que continua a fazer perguntas relativas à escola (turnos 47 e 53), que são prontamente respondidas por CE nos turnos 48, 50 e 52. Para responder sobre a atividade de que mais gosta, usa vários turnos (54, 56, 58), uma vez que um complementa o outro: *Ah, eu gosto de separar sílabas, separar sílabas e... Sabe o quê?*; *Eu gosto... as letras*; *Eu gosto. As letrinhas M, o alfabeto eu sei inteirinho.* Após ter mostrado seu gosto e sua habilidade e ter sido parabenizado pelo interlocutor, CE faz uma ressalva, muito bem

introduzida com uma adversativa: *Mas olha, eu tenho dificuldade um pouco pra ler e pra escrever* (turno 60).

No episódio [2] CE se propõe a contar sobre a sua ida à praia com a pedagoga Zélia, sem que o interlocutor o eliciasse para tanto.

Episódio [2]

Data: 01/06/00

01- CE. (ininteligível) e também eu gosto muito da tia Zélia.

02- Int. Você gosta da tia Zélia?

03- CE. (acena afirmativamente) E também eu fui na praia, na praia com ela. É legal na praia.

04- Int. É legal na praia?

05- CE. É.

06- Int. O que que você fez lá na praia?

07- CE. Ah, eu fiquei lá com a Zélia. Eu pulei ondas.

08- Int. Você pulou ondas?

09- CE. É, olha. A onda subia ne mim. Bem forte, na Zélia, pra cima, pra baixo. Ó, a areia, ó, a areia foi ó zzzzzzz andando (dado não inteligível) levou nós lá.

10- Int. Nossa, você caiu na água?

11- CE. Não, a Zélia, Zélia me segurou.

12- Int. Ah...

13- CE. Daí. O Dudu (dado não inteligível). Eu tirei a cinta na praia.

14- Int. E ficou pelado?

15- CE. Não!! (risos) Eu tirei. A minha bunda ficou fora.

16- Int. A água carregô?

17- CE. E depois a Zélia tava lá perto e disse que... que vão pensar que você é bobo, é bobo.

18- Int. Ela disse que você era bobo?

19- CE. Não. Todo mundo vai pensar que eu sou bobo. Mostrando a bunda pros outros.

20- Int e CE. (risos).

A afirmação de que gosta da pedagoga Zélia (turno 01) conduz CE a contar que foi para a praia com ela (turno 03). Ele usa adequadamente o tempo presente, (turno 01), já que continua a gostar da pedagoga, e o pretérito referindo-se à ação anterior, ir à praia com a Zélia, bem como faz uso do pronome *ela* referindo-se à pedagoga mencionada nos turnos 01 e 02. Em seguida, diz achar *legal* a praia, uma oportunidade para o adulto perguntar: *O que que você fez lá*

na praia?, levando CE a contar o evento. CE conta, com propriedade, o que lhe aconteceu, descrevendo como a onda batia nele e como levava ambos, à medida que puxava a areia dos pés para longe da praia, como podemos entender quando diz, *ó a areia foi o zzzzzzz andando levou nós lá*, em que podemos acrescentar *lá longe da praia*. Essa afirmação fez o interlocutor perguntar se ele havia caído na água (turno 10), ao que CE responde afirmativamente, dando a justificativa logo em seguida, mostrando que, a exemplo de BO e NA, além de localizar um evento no tempo (usando o pretérito) e no espaço, também acrescenta noção de causalidade a esse evento: *Não, a Zélia, Zélia me segurou* (turno 11). Sem a eliciação do interlocutor, CE continua o relato. Para tanto, usa a expressão seqüencializadora *daí*: *Daí. O Dudu (dado ininteligível) Eu tirei a cinta na praia*, enunciado que novamente foi motivo para o interlocutor fazer a curiosa e hilária pergunta: *E ficou pelado?* (turno 14). A resposta *Não!* Veio acompanhada de risos e da explicação de que ficou somente com o bumbum de fora. Para a pergunta *A água carregô?* (turno 16), CE não deu resposta, por talvez não considerá-la tão importante quanto o que disse no turno 17: *E depois a Zélia tava lá perto e disse que... que vão pensar que você é bobo, é bobo*, em que faz uso da fala da pedagoga para completar o enunciado. No turno 18, o interlocutor quer a confirmação de que a pedagoga o havia chamado de *bobo*, ao que CE explica: *Não. Todo mundo vai pensar que eu sou bobo. Mostrando a bunda pros outros*. Este turno nos chama atenção porque CE parece ter mesclado duas falas: a sua, de narrador, e da pedagoga, quando usa o verbo *ir* no presente do indicativo, *vai*, para dizer que todos que estavam ali na praia iriam considerar CE bobo por estar mostrando o bumbum, resgatando o momento em que a pedagoga lhe fez essa observação: *Todo mundo vai pensar que você é bobo, mostrando a bunda pros outros*.

O próximo episódio nos chama atenção porque, ao falar sobre seu medo de ir ao hospital, de tirar sangue, CE narra o que aconteceu com seu irmão mais novo, que estuda na mesma escola que ele.

Episódio [3]

Data: 15/06/00

01- Int. A moça vai tirá assim, por que que tira o sangue do Dudu?

02- CE. Ah, eu não quero.

03- Int 2. Não qué?

04- CE. Eu tenho medo, cê sabe que eu tenho medo. Eu não quero. É ruim ficá no hospital.

05- Int 2. Mas, não fica lá, só tira sangue e vai embora.

06- Int. É.

07- Int 2. Você já ficô no hospital alguma vez?

08- CE. Fiquei.

09- Int 2. Internado? Dormiu lá?

10- CE. Internado não.

11- Int 2. Internado não.

12- CE. O Rodrigo, sabe o que aconteceu co pé dele?

13- Int 2. Hum.

14- CE. Sabe, é sero, sabe que aconteceu co pé dele?

15- Int 2. Hum.

16- CE. Tia, quebrô pé.

17- Int 2. O Rodrigo quebrou o pé?

18- CE. (dado não inteligível)

19- Int 2. Coitado!

20- CE. E daí, foi lá no hospital e pôs gesso.

21- Int 2. Pois gesso.

22- Int. Que que ele fez?

23- CE. Quebrô o pé.

24- Int. Quebrô o pé, mas o que que ele estava fazendo, andando assim? (anda rápido e descompassadamente).

25- CE. Não, pulando de uma mesa assim, subiu numa mesa e pum.

26- Int. Caiu da mesa?

27- CE. Caiu da mesa (dado não inteligível). Daí Rodrigo falô: - Eu quebrei o pé! (dado não inteligível) hospital.

28- Int. Quantos anos tem o Rodrigo?

29- CE. Ah, cê sabe muito bem.

30- Int. Eu não sei, cê sabe, Salete?

31- Int 2. Não sei, o Rodrigo estuda nessa escola?

32- CE. É também.

33- Int. É ele o mais novinho que você, teu irmãozinho?

34- CE. É, é (ininteligível) eu mi isquici da minha posia.

No turno 04, CE justifica por que tem medo de tirar sangue e conseqüentemente não gosta de hospital. Ele pensa que não só se coleta sangue no hospital, como também fica-se nele internado: *Eu tenho medo, cê sabe que eu tenho medo. Eu não quero. É ruim ficá no hospital.* O interlocutor 2, após explicar que não é necessário ficar internado no hospital, que é tirado o sangue da pessoa e ela vai embora, pergunta: *Você já ficô no hospital alguma vez?* (turnos 07 e 08, respectivamente). À resposta afirmativa de CE, *Fiquei* (turno 08), novamente o interlocutor 2 pergunta: *Internado? Dormiu lá?* (turno 09) ao que ele responde, *Internado não* (turno 11). Nesse momento a palavra *hospital* o fez desencadear a lembrança do acidente com seu irmão: *O Rodrigo, sabe o que aconteceu ao pé dele?* Ao questionamento do interlocutor 2, CE reforça e conta o que aconteceu: *Sabe, é sero, sabe que aconteceu co pé dele?; Tia, quebrô pé; E daí, foi lá no hospital e pôs gesso,* (turnos 14, 16 e 20, respectivamente). O interlocutor quis saber o que o irmão estava fazendo que resultou no pé fraturado (turno 24), e CE explica o que aconteceu, concluindo o relato sobre a ida ao hospital: *Não, pulando de uma mesa assim, subiu numa mesa e pum; Caiu da mesa. Daí o Rodrigo falô: - Eu quebrei o pé* (turnos 25 e 27, respectivamente). Possivelmente a sua ida ao hospital, e lá permanecido por um tempo determinado, tenha ocorrido neste dia do acidente com seu irmão.

Vemos nesse relato que CE apresenta ordenada e coerentemente várias ações: o irmão subiu na mesa, pulou dela, acabou caindo, e quebrou o pé, foi levado ao hospital, onde foi colocado gesso no pé fraturado. Esse relato começa motivado pelo referente hospital e termina nele. Quer dizer, CE mostrou que tem internalizada, a exemplo de BO e NA, a estrutura narrativa, que vem sendo revelada na relação com os interlocutores, a qual, por sua vez, não foi comprometida pelas dificuldades articulatórias de CE.

Teria sido válido se os interlocutores tivessem cobrado de CE a localização temporal precisa do evento ocorrido com o irmão, isto é, tivessem perguntado *quando* aconteceu o evento, a fim de confirmarmos o que já vimos neste episódio: CE diz *Não sei* ou desconversa, mudando de tópico. Quando o interlocutor lhe pergunta a idade do irmão, ele esquiva-se dizendo: *Ah, cê sabe muito bem* (turno 29) para o mesmo interlocutor, que insiste em querer saber a idade do

irmão: *É ele mais novinho que você, teu irmãozinho?* (turno 33). CE muda de assunto e se livra desse momento.

Isso pode ter ocorrido porque os interlocutores não retomaram a pergunta, não insistiram mais do que duas vezes, o que acabou comprometendo a coleta dessa informação. Pode ser também que estamos diante do que constatou CUIILLERET (1984 – apud CAMARGO, 1994) e CAMARGO (1994), para quem os indivíduos com SD dificilmente conseguem, antes de 12, 13 anos, relacionar com precisão os dias da semana, nome dos meses ou das estações do ano a fatos vividos em um período determinado de tempo. Porém, embora CE tenha dificuldade para localizar com precisão o evento no tempo, isso não comprometeu seu desempenho narrativo no momento da interlocução, tanto é que os interlocutores nem sequer fizeram a pergunta *quando?*, não insistiram, ou, se insistiram, não foi mais que duas vezes. CE, como pudemos ver nesse episódio [3], ordena as ações na ordem temporal em que ocorreram acrescentando a idéia de causalidade, embora não marque a data precisa em que elas ocorreram.

No primeiro encontro com CE, já no final do diálogo, CE pega o gravador e pergunta para o interlocutor como faria para ouvir o que havia sido gravado. O interlocutor liga o aparelho e, por alguns minutos, ambos ouvem o momento em que contava sobre a ida à praia com a pedagoga. Ao desligar o aparelho, o interlocutor aproveita para CE recontar a história⁵² da praia. Ele descreve a casa da pedagoga, representa as ações, fala de seu medo e do desejo de ir embora e dá por encerrado esse momento fazendo uso do operador conclusivo de histórias clássicas, *Felizes para sempre*, e de preces/súplicas religiosas, *Amém*, como podemos ver no episódio [4].

Episódio [4]

Data: 01/06/00

01- Int. Começando a história. Vamos.

02- CE. Nós dois junto..., 1,2,3 e já...

⁵² Usamos, neste trabalho, o termo história, como equivalente a relato, narrativa em que, segundo PERRRONI (1992, p.96), "(...) se contam experiências pessoais, vividas em momento anterior ao da enunciação, que podem ser consideradas não ordinárias ou não habituais".

03- Int e CE. Começando a história.

04- CE. Na praia da Zélia é assim ó... tem uma escada pra subir, né? Depois tem um baixinho.
Eu tirei foto. Ficou tão bonito.

05- Int. Hum...

06- CE. Cê lembra, eu também tava lá! E também, e também, ó...

07- Int. Hum...

08- CE. Você foi para praia também.

09- Int. Mas é que eu não tava lá. Como é que foi a história da praia?. Eu não fui com você...

10- CE. Ó...

11- Int. Você conta pra mim como que foi, que eu não tava lá. Eu quero saber. Como que foi?

12- CE. Ó... como que foi... ó... tinha um quadro. Eu tirei foto embaixo do quadro. Depois eu subi pra limpar, ó tava tudo limpo. (ininteligível). Eu joguei um jogo lá na fora. (dado não inteligível) com a Zélia. Eu fiquei com medo. Eu queria ir embora.

13- Int. Hum...

14- CE. Depois felizes para sempre, amém.

Minutos após, CE pede para o interlocutor repetir com ele a expressão *acabou história!*

Episódio [5]

Data: 01/06/00

01- Int. Vamos lá...

02- Int e CE. Acabou a história!

03- Int. Alegre...

04- CE. Alegre...

05- Int. Para sempre.

06- Int e CE. Para sempre.

Logo em seguida CE desliga o gravador e pede para ouvir a história da praia que havia acabado de ser gravada. Enquanto ouve, escreve na folha, o que leva o interlocutor a querer saber o que ele estava fazendo.

Episódio [6]

Data: 01/06/00

01- Int. O que que você escreveu aí embaixo de sua estória?

02- CE. Eu escrevi assim... ó... alegre para sempre, alegre para sempre, amém.

03- Int. Parabéns, muito obrigada, Dudu.

Como nos episódios [4] e [5] CE faz uso do operador conclusivo das estórias clássicas *E viveram felizes para sempre* e das orações/preces *amém* para dar o desfecho a sua história. Ele faz novamente aqui o que PERRONI (1992) chamou de *colagem*, estratégia que a criança usa para incorporar em sua narrativa fragmentos do discurso do outro, neste caso retirado das estórias clássicas, e preenche o turno conversacional, como observou a autora na que chamou segunda fase do desenvolvimento narrativo.

Esses momentos nos levam a pensar que CE narra a ficção sem dificuldades, já que demonstrou habilidades para usar os operadores comuns de estórias de ficção. Porém, ele nos surpreende ao dizer que não gosta de estória e que não quer que o interlocutor 2 lhe conte do susto que constava do livro de estórias que ele (INT 2) havia levado naquele encontro, como podemos ver no episódio abaixo:

Episódio [7]

Data: 15/06/00

- 01- Int 2. Então ó, eu trouxe uma coisa bem bonita pra te contá hoje, vô contá pra você uma estória, qué ouvi?
- 02- CE. Ai, uma estória, eu não gosto de estória.
- 03- Int 2. Não gosta? Por quê?
- 04- CE. Por que não.
- 05- Int 2. Não gosta de estória, é estória de um, de um susto.
- 06- CE. Ui!
- 07- Int. Você já levô susto?
- 08- CE. Eu não.
- 09- Int 2. Agora vou te contar a estorinha.
- 10- CE. Eu não quero.
- 11- Int 2. Não qué a estorinha do susto?
- 12- CE. Eu não.
- 13- Int 2. Então só veja as figurinhas! Qué vê as figurinhas?
- 14- CE. Não.
- 15- Int 2. Não?

16- CE. Dexo contá um coisa, depois, depois de uma festa lá na casa da Su, depois, se se caba a festa (ininteligível) da Su sabe que que eu vô fazê?

Mesmo com comentários paralelos sobre susto, já que o nome da estória que o interlocutor 2 se propôs a ler era *O Susto*, e com a insistência de que iria contá-la, CE não aceitou ouvir a estória e se propôs a contar sobre o que iria fazer após a festa da irmã na casa da tia, mudando de tópico. Quer dizer, vemos CE desinteressado nesse momento pela ficção, mais interessado em contar sua experiência pessoal.

No próximo encontro, o interlocutor 1 se oferece para contar uma estória e CE, como no episódio 7, diz não gostar de estória.

Episódio [8]

Data: 06/07/00

01- CE. E esse qui, esse aqui vai cê minha tá?! É seguinte. Não gosto.

02- Int. Não gosta de estória?

03- CE. (dado não inteligível)

04- Int. Você não gosta de estória? E a tua professora não conta estória pra você? Tá bom, eu não vou mais contá, mas a tua professora não conta estória pra você, heim, Dudu?

05- CE. (dado não inteligível) é seu?

06- Int. Você não respondeu, a professora não conta estórias pra você?

07- CE. Só.

08- Int. Então vai, Sa.

CE nega-se terminantemente a dar a informação sobre se a professora lhe contava estória, possivelmente para não ser solicitado a recontar, ou não dar oportunidade para um dos interlocutores contar uma, como vemos mais uma vez, neste mesmo dia, no término da entrevista.

Episódio [9]

Data: 06/07/00

01- Int. E me diz uma coisa, a professora conta estória em sala de aula?

02- CE. Olha o que que tô fazendo.

03- Int 2. Que que você tá fazendo?

04- CE. É bem (dado não inteligível) motanha.

O mesmo acontece no próximo episódio, no quinto encontro: CE muda o tópico do diálogo negando-se a atender ao pedido do interlocutor 2, que quer que ele, CE, conte-lhe uma estória contada pela pedagoga Zélia.

Episódio [10]

Data: 26/07/00

- 01- Int 2. Dudu, você não qué contar uma estória que a Zélia contou pra você, pra mim? Eu gosto tanto de estória. Sempre gostei de estória do Chapeuzinho Vermelho, dos Três Porquinhos.
- 02- CE. (dado não inteligível).
- 03- Int 2. Huhum.
- 04- CE. Eu não vou contar.
- 05- Int 2. Você não vai contar? Rãããã...
- 06- CE. Cê pode chorar.
- 07- Int 2. Aaaaaaa... Eu queria ouvir a estória do Dudu que a Zélia contou para ele.
- 08- CE. Oh, agora eu vou fazê aquele lá.

Nesse mesmo dia, o interlocutor leva jornal, conta-lhe uma reportagem sobre vazamento de óleo no rio e pede para CE escrever e ele não se nega a fazê-lo.

Episódio [11]

Data: 26/07/00

- 01- Int. Então, acho que é pra professora de educação artística, aquilo ali. Então vem cá. Hoje eu vou explicar qual vai ser a atividade de hoje. Você conhece jornal? Não conhece jornal? Na tua casa não tem?
- 02- CE. Tem.
- 03- Int. Teu pai lê jornal?
- 04- CE. Lê.
- 05- Int. Tua mãe?
- 06- CE. Não.
- 07- Int. Tua mãe não, só pai.
- 08- CE. Na, não, os dois.
- 09- Int. Ah, os dois lê jornal. Hum, então tem jornal em casa. Eles têm assinatura ou ele compram de vez em quando?
- 10- CE. (dado não inteligível) de vez em quando.

- 11- Int. Eh, de vez em quando eles compram? Hum, então tá bom. Bom, eu vou ler uma coisa que está escrita neste jornal, depois você vai dizer pra mim se você entendeu. O que você não entendeu eu explico e depois você vai escrever pra mim, tá bom? Posso lê?⁵³
- 12- CE. Pode.
- 13- Int. (Pausa para leitura da reportagem) Tá bom. Você já viu alguma coisa dessa reportagem na televisão? De que vazou óleo no rio? Já viu?
- 14- CE. Já vi.
- 15- Int. E que o rio estava todo sujo de óleo, de petróleo? Cê escutou, o que você escutou na TV sobre isso?
- 16- CE. Eu escutei as cosas que, sujô o mal, o óleo.
- 17- Int. Sujou o mar, isso.
- 18- CE. Daí, os país.
- 19- Int. Ah, isso mesmo.
- 20- CE. Os países susi.
- 21- Int. Aí sujou tudo, né.
- 22- CE. Ó (dado ininteligível).
- 23- Int. Hum.
- 24- CE. (dado ininteligível).
- 25- Int. O quê?
- 26- CE. (dado ininteligível).
- 27- Int. Ah, na praia que você foi com a Zélia também tinha sujeira?
- 28- CE. Tinha.
- 29- Int. Hum.
- 30- CE. Fiquei de cara.

O fato de o interlocutor levar o jornal é motivo para ficar sabendo do hábito de leitura de jornal da família de CE, que, após a explicação do que seria feito com esse material (turno 11), autoriza a leitura (turno 12) e participa ativamente do diálogo sobre a reportagem: *Eu escutei as cosas, sujô o mal, o óleo; Daí os país; Os países susi* (turnos 16, 18 e 20, respectivamente). Ainda demonstra indignação quando o interlocutor pergunta se havia sujeira na praia onde foi com a pedagoga, *Fiquei de cara* (turno 30), em que CE novamente faz uso de colagem ao trazer a fala do outro para mostrar o desapeço por ver a praia suja.

⁵³ Os dados de escrita de CE não foram aqui registrados ou analisados porque não fazem parte do escopo deste trabalho.

Interessou-nos aqui a atitude de não rejeição à atividade de ouvir e recontar um episódio real, registrado pela imprensa escrita e televisiva, o que não observamos quando se tratou de estória de ficção, não-real, o que nos permite postular que CE encontra dificuldade para contar a ficção, pela dificuldade de abstrair, como observou CAMARGO (1994), daí rejeitar ou negar-se a contar estórias não reais. O fato de ele colar no real os operadores da narrativa, *Depois felizes para sempre/alegre para sempre, amém*, como vimos nos episódios [4], [5] e [6] vêm indicar a expectativa que a criança desenvolve com relação às estórias (PERRONI, 1992); quer dizer, é um indicio de que CE está começando a identificar esse tipo de narrativa.

A dificuldade para descolar-se do real e partir para a ficção pode ser confirmado no episódio [12], em que CE aceita contar uma estória e pede papel para escrever, mesmo não sendo solicitada a atividade escrita. De imediato entendemos por que ele quis mais papel. Em vez de contar uma das estórias sugeridas, dentre as quais uma havia sido contada pela professora naquela mesma semana, ele criou uma estória sobre os dois interlocutores⁵⁴. À medida que vai contando, vai desenhando os dois personagens, apresentando anatomia de ambos. CE desencadeia, neste momento, uma seqüência de ações que leva a um fim, que dá razão de ser de todas as ações narradas: a morte de uma das personagens. CE começa descrevendo-as e, em seguida, diz que ambas são “colegas”, “gostam uma da outra”. Diz que são “queridas, mas que uma delas, a Deizi, está doente, muito doente, com dor”. Ela vai ao hospital e “sabe lá que tá doente, com câncer”. Então ela “sai procurá um médico, especialista, que vai tratá do câncer dela”. “Ela trata, mais morreu e não adianta nada procurá o médico”.⁵⁵ Vemos que CE vai construindo essa estória baseando-se na sua realidade. Provavelmente alguém de sua família ou do seu meio social mais íntimo sofre com a doença do câncer e o relato do sofrimento dessa pessoa foi presenciado por CE, que cola neste momento de construção narrativa, ao ponto de levar à morte um dos interlocutores.

⁵⁴ As pesquisadoras Deizi e Salete.

⁵⁵ Transcrevemos entre aspas a fala de CE.

Episódio [12]

Data: 20/07/00

- 01- Int 2. Pronto, muito bem. E agora você não qué contá pra filmadora uma estória?
- 02- CE. Uma estória.
- 03- Int. Eu gostaria que você contasse.
- 04- Int 2. Você não sabe nenhuma estória do tipo Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, Cinderela...
- 05- CE. Eu só sei. Ah, num sei (dado não inteligível) papel mais.
- 06- Int 2. Não? Hum.
- 07- CE. Ah, e, e, eu vê escleve.
- 08- Int. Conta uma estória pra mim.
- 09- CE. Uma, ma, pessoa.
- 10- Int 2. Uma pessoa, qual pessoa?
- 11- CE. Vocês duas.
- 12- Int 2. Nós duas?
- 13- CE. Oh, (ininteligível).
- 14- Int. Cê vai me desenhá?
- 15- CE. (ininteligível), oh Deizi.
- 16- Int. Quem que é essa?
- 17- CE. Deizi.
- 18- Int. Sou eu? (risos).
- 19- Int 2. A Deizi, ah, a Deizi tá bonita aí, heim!?
- 20- Int. Oh.
- 21- CE. Gora você.
- 22- Int 2. Agora eu. Hi, tenho um cabeção maior que a Deizi. Sou mais alta que a Deizi?
- 23- CE. HUUU, Deize é curta.
- 24- Int. A Deize é curta? E eu sô comprida?
- 25- CE. Braços. Credo!⁵⁶

No próximo episódio, acontece algo que nos chama atenção: CE brinca de fantasiar uma experiência já vivenciada por ele quando bebê.

Episódio [13]

Data: 15/06/00

- 01- Int 2. Cê chupa chupeta?
- 02- CE. Eu não! Não sô mais nenê.

⁵⁶ Transcrevemos somente o início da longa estória por considerarmos suficiente para a análise.

- 03- Int 2. Ah bom! Ainda bem!
- 04- CE. Ah não, sô ne, nenê sim.
- 05- Int 2. Ah, é?
- 06- Int. Você é nenê?
- 07- CE. Eu sô.
- 08- Int 2. Você é o nenê da casa?
- 09- CE. Não.
- 10- Int 2. Não.
- 11- CE. Mas eu sô nenê de vez em quando.
- 12- Int 2. Se é nenê, você tem uma irmã mais velha...
- 13- Int. Você é nenê de vez em quando? Como assim, Dudu?
- 14- CE. Qué vê ó, qué vê nenê qui faz.
- 15- Int. De vez em quando você pula no colo da mamãezinha e fica assim que nem nenenzinho? É isso?
- 16- CE. A mamãezinha fica assim, ó, dome nenê (dado não inteligível) na cadeira (imita um nenê no colo de sua mãe).
- 17- Int. Ai, que bunitinho.
- 18- CE. Dome nenê, (dado não inteligível) eu quero mamá, daí abri o (dado não inteligível) dele e fiquei assim, mamando, dome nenê.
- 19- Int 2. Isso, foi agora ou quando você era nenenzinho de verdade?
- 20- CE. Quando (dado não inteligível) nenê qué vê? Nenê fa, fa, faz assi chora (imita o choro de um bebê). Ó mãe, mãe, mãe, mãe, qué mamá.
- 21- Int 2. Aí a mãe te pegô no colo?
- 22- CE. (dado não inteligível), mamãe, mamá, se sabia, mamá, se sabia, se sabia que eu tinha mamadera.
- 23- Int 2. Você tinha?
- 24- CE. Tava feio, ai.
- 25- Int 2. Aí jogô fora?
- 26- CE. Aí eu fiquei mamando (dado não inteligível).
- 27- Int. Cê mama ainda?
- 28- CE. Mamo.
- 29- Int e Int 2. Na mamadeira? Ih, ah.
- 30- Int. Quantas mamadeiras você toma por dia?
- 31- CE. Duas.
- 32- Int 2. Duas?
- 33- CE. Ah...
- 34- Int 2. Quando você levanta?
- 35- CE. Não, (dado ininteligível).
- 36- Int 2. Hum.
- 37- Int. Você toma mamadeira que horário?

38- CE. É mentira, Uh, uh, uh, uh...

Neste dia, o interlocutor 2, muito espontaneamente, pergunta: *Cê chupa chupeta?* (turno 01), ao que ele responde admirado: *Eu não!* e justifica no mesmo turno: *Não sô mais nenê.* Demonstrando alívio, o mesmo interlocutor diz: *Ah bom! Ainda bem!* Imediatamente após esse comentário, CE faz o *jogo de faz de conta* e assume-se como nenê, corrigindo o que havia acabado de dizer: *Eu sô.*

Os interlocutores participam com CE desse jogo de faz de conta, até o momento em que ele o desfaz dizendo: *É mentira, uh, uh, uh, uh...* (turno 45).

Neste mesmo dia, o interlocutor 1 insiste em voltar a esse assunto:

Episódio [14]

Data: 15/06/00

01- Int. Dudu, me diz uma coisa, então você não toma duas mamadeiras por dia?

02- CE. Não.

03- Int 2. É mentira?

04- Int. É mentira?

05- CE. Não, é (dado ininteligível), tava feia.

06- Int. Mas você tomou mamadeira um dia?

07- CE. Olha, eu tava, eu tava nenê. Uma vez, cê, cê, cê sabe, a Tati, a Tati me dava mamá.

Ao dizer *Não*, turno 02, quando os interlocutores perguntam se de fato ele toma duas mamadeiras por dia, CE confirma que estava mentindo. Os interlocutores insistem em saber se é mentira o que ele havia dito no episódio anterior, ao que CE diz *Não, é (dado não inteligível), tava feia*, referindo-se ao fato de a mamadeira ter sido jogada fora por estar muito feia. Possivelmente, tenha sido este o recurso usado pela mãe para forçar CE a largar da mamadeira. O interlocutor 1 insiste, então, em saber se ele tomou mamadeira um dia, e ele é rápido em dizer: *Olhe, eu tava, tava nenê. Uma vez, ce, ce, cê sabe, a Tati, a Tati me dava mamá* (turno 07), comprovando que tomou, sim, um dia mamadeira, a que chamava *mamá*, mas que agora não toma mais e que ao dizer, no episódio anterior, que ainda mamava duas mamadeiras, estava mentindo.

Vemos aqui que CE fantasia, construindo seus referentes na própria realidade. Quer dizer, a fantasia é criada, não a partir da ficção, mas a partir da sua própria realidade, como fez BO. Esses dois últimos episódios confirmam o que vimos nos episódios [11] e [12], que, de fato, CE não se desloca totalmente da realidade. Os referentes para fantasiar são construídos na sua realidade, no vivido e experimentado e não nas histórias clássicas de ficção. Quer dizer, CE constrói os casos, que, segundo PERRONI (1992), são um tipo de discurso resultante das histórias, sem as quais é impossível o desenvolvimento dos casos e relatos, mas não o faz com base nelas; o faz com base nos *relatos*. Assim, diferentemente do que observou PERRONI (1994, p. 29), observamos que os casos, quando se trata de narrativa de indivíduos com SD, são um tipo de discurso resultante dos *relatos* e não das histórias, e que é impossível descrever o desenvolvimento das histórias e dos casos deixando de lado os *relatos*.

Para ele, parece ser difícil narrar a ficção a exemplo das crianças estudadas por CAMARGO (1994). Assim como BO, que aos 16/17 anos ainda encontrava a mesma dificuldade, e depois de ter sido conscientizada (em acompanhamentos), superou-a, consideramos possível afirmar que, embora não tenhamos feito um acompanhamento longitudinal dos casos, CE também se descolará do real e, ainda, poderá melhor precisar-se no tempo, marcando/recordando-se de datas, os eventos experimentados, como vimos em BO e NA, cujos dados foram coletados quando este tinha seus 21 anos e aquela 18, bem mais velhos que CE. Os dados da próxima criança permitem confirmar isso.

3.5 O CASO AS

AS é um menino de treze anos, nascido na cidade de Curitiba, em 21 de julho de 1988, segundo filho de uma família de classe média.

Desde 1992 AS frequenta a Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais. Segundo os profissionais da escola, ele é um menino sociável, falante e bastante teimoso.

Quando afirma que não quer fazer uma atividade, não convém insistir, pois ele é irredutível em sua opinião.

Atualmente AS assiste às aulas em uma das seis turmas que constituem o Escolar I, formado por alunos cuja construção da escrita está em fase de desenvolvimento ou desenvolvida. Segundo uma das fonoaudiólogas da escola, os professores buscam fazer um trabalho com a linguagem oral, organização do pensamento, seqüencialização de idéias e no desenvolvimento de hábitos, atitudes, bem como na construção da autonomia⁵⁷.

Os dados de AS foram coletados em 1998 e 1999, nas dependências da escola, pela equipe técnica e em 2001 por nós, também na própria escola, em sessões diárias, com duração de aproximadamente duas horas cada, em um total de dez encontros.

3.5.1 Os Dados de AS

No primeiro dado de AS que analisaremos, ele nos conta sobre a morte, o enterro e a ressurreição de sua tia-avó.

Episódio [1]

Data: 10/09/01

01- AS. A minha vó mo, morreu.

02- Int. Tua vó morreu?

03- AS. Morreu.

04- Int. Quando?

05- AS. Semana passada.

06- Int. Do que que ela morreu?

07- AS. Na, na mão do mé, médico.

08- Int. Na mão do médico? O que que aconteceu com ela?

09- AS. Pegô um um, um grampo, co, co, colocaro (dado não inteligível) e depois (dado não inteligível) morta, depois morreu (dado não inteligível) mãe, e foi lá salvá ela, e depois que ela salvô, a, a mãe da minha tia morreu. Não adianta mais a salvá. Morreu, morreu.

⁵⁷ Não foi autorizada pela Fundação a apresentação de outras informações sobre AS além das que constavam no arquivo dessa instituição, nem autorizado o uso das iniciais do seu nome e de seus familiares ou de pessoas do seu convívio social. Por isso, suas iniciais e os nomes próprios de pessoas são fictícios.

- 10- Int. Morreu, ela tava doente quando foi para o hospital?
- 11- AS. Huhum.
- 12- Int. Ela morreu lá no hospital?
- 13- AS. Não.
- 14- Int. Aonde que ela estava?
- 15- AS. Dentre di casa, no quarto dela.
- 16- Int. Foi um infarto no coração, alguma coisa?
- 17- AS. Huhum, colocaro aqui, colocô aqui, colocô aqui (fez gestos indicando que um instrumento foi colocado na boca e nos braços).
- 18- Int. Nos braços, nossa!
- 19- AS. (dado não inteligível) ge, gelada a pema dela (dado não inteligível), depois pegô outro remédio de gulha, daí botão (dado não inteligível) deto, o mé, médico pegô a (dado não inteligível) pegô uma gulha de injeção, pegô no, no braço (dado não inteligível). Preciso ajuda. Ela ficou bem queta (dado não inteligível) depois... depois colocaro aqui, aqui, aqui, aqui, aqui, aqui (indica o braço direito, referindo-se ao local onde a vó recebeu a injeção) e, e, e, depois (dado não inteligível), daqui a pouco, o médico foi pegá os dois, os dois remédios, mais dois remédios, chá co açúcar e limão, amexa, chá com açúcar, não, não é com adoçante.
- 20- Int. Como era o nome da vó?
- 21- AS. É, era avó Ó, Ó, Ó, Órtiz.
- 22- Int. Órtiz. Quantos anos que ela tinha? Você se lembra?
- 23- AS. Tinha dois.
- 24- Int. A avó tinha dois anos? Então ela morreu quando mesmo que você disse pra mim?
- 25- AS. Na mão do médico.
- 26- Int. Na mão do médico, quando?
- 27- AS. Quando? caiu nu, numa quinta-feira e dali (ininteligível) o dia tava tão (ininteligível).
- 28- Int. Então é por isso que você não veio na aula quinta-feira?
- 29- AS. Não (dado não inteligível) chamou a outra pessoa, daí chegou o meu, o meu amigo e veiii icostô na parede, assim ó (encosta-se na cadeira), (dado não inteligível), a vida inteira, vó. Olha a vó no caxão e começaro a chorá lágrimas de sangue.
- 30- Int. Nossa. De sangue?
- 31- AS. Chamaro tudo mundo, a vizinhança inteira.
- 32- Int. Nossa! E daí ela foi enterrada, que dia? Na quinta-feira ou sexta-feira?
- 33- AS. Ela foi in, interrada junto da bulância.
- 34- Int. Ah, ela foi levada pela ambulância.
- 35- AS. (dado não inteligível) mãe, mãe (dado não inteligível) mãe, e ela, quero a mãe (dado não inteligível) ela lá, (dado não inteligível) o caxão puxá assim (faz sinal de que está puxando) a vó deitada é só, é só você puxá (ininteligível), buracão na terra, fez um buracão na terra e botá lá a vó, dentro da terra, dentro a do buraco, depois pegaro, tava assim (faz gesto para baixo como se estivesse colocando o caixão no buraco) descendo tudo (dado

não inteligível), lá no caxão, foi assim (faz o mesmo gesto anterior) descendo (dado não inteligível). Trancar a avó naquele buraco tão escuro. Terra, a terra, é tudo escuridão, depois ela a a a (dado não inteligível) já tava a no caxão, no cimiterio, depois e, e, ela (ininteligível), ela ressuscitou .

36- Int. Ah, ela ressuscitou!

37- AS. Lá o céu. E ela morreu e ficou lá, então ela foi subindo, subindo, daí que a vó foi. Ela morreu, ela morreu. Tá lá no céu.

38- Int. Quem disse pra você que a vó ressuscitou?

39- AS. A mãe.

40- Int. Ah, a tua mamãe. Como é mesmo o nome dela?

41- AS. Célia. A minha imã também si chama Célia, mas não é Célia, é Icélia.

42- Int. Icélia?

43- AS. A minha mãe chama Célia e ela é Icélia.

44- Int. Ela é pequeninha, né?

45- AS. Huhum, mas e, e, ela tá crescendo

46- Int. Ah é, quantos anos ela tem mesmo?

47- AS. Quase, quase sentando.

48- Int. Ah é, quase sentando, que gracinha!

49- AS. Ela vai an, andá.

50- Int. Ela vai andá?

51- AS. Começa andá um dia desse.

52- Int. Um dia desses ela vai começa a andá, que legal! Mas então o AS perdeu a vovozinha! Quinta-feira, então, daí ela foi enterrada na quinta mesmo?

53- AS. Huhum.

54- Int. Daí na sexta vocês foram para onde que você disse pra mim?

55- AS. No cimiterio, lá no cimiterio (dado ininteligível) minha vó foi subindo, subindo...

56- Int. Mas você não viu ela subi, né?

57- AS. Não.

58- Int. Ninguém viu, né!?

59- AS. Eu fiquei pra trais. Ela subiu sozinha.

AS começou a contar sobre a viagem que a família fez a Barra Velha, mas interrompeu o relato, quando, ao mencionar os nomes das pessoas que fizeram essa viagem, cita o da Teresa, que o faz lembrar do falecimento da mãe dessa tia Teresa, a quem AS chama de avó, embora ela não o fosse. No quinto encontro, AS confirma que não é neto consanguíneo dela, como podemos ver no episódio abaixo.

Episódio [2]

Data: 17/09/01

01- Int. AS, me diga uma coisa. Sabe essa vizinha que faleceu? Ela é mãe da tua mãe ou a mãe do teu pai.

02- AS. É, é a mãe da minha tia.

03- Int. Ah, a mãe da tua tia, que tia?

04- AS. A Teresa.

05- Int. Ah, a mãe da tia Teresa. E vocês chamam de vó?

06- AS. Huhum.

AS inicia o relato dizendo que sua avó morreu *na mão do médico*, na semana anterior àquela do encontro com o interlocutor. Sem a interferência do adulto, ele faz uma digressão para relatar um evento anterior ao da viagem que muito o marcou: a morte de alguém do seu convívio familiar e social. À pergunta do interlocutor para saber *quando a vó morreu e o que causou a morte dela* (turnos 04 e 06), AS não titubeia e responde, preenchendo o turno de modo a satisfazer a curiosidade do interlocutor, que desconhecia até então esse evento. Chamou-nos particularmente a atenção o recorte que AS faz da fala do outro e como ele a cola tão bem em sua fala, para justificar o ocorrido. Possivelmente AS ouviu seus familiares dizendo que a vó morreu *na mão do médico* e o repete aqui, mesclando a sua voz de narrador com a de uma das personagens (tia, mãe, pai) que fez parte desse evento.

No turno 8, a pergunta do interlocutor (*O que aconteceu com ela?*) motivou o relato detalhado do fato. AS usa a expressão sequencializadora depois para apresentar uma ação após a outra: *Pegô um, um, um grampo, co, co, colocando (dado não inteligível) e depois (dado não inteligível) morta, depois morreu (dado não inteligível) mãe, e foi lá salvá ela, e depois que ela salvô, a, a, mãe da minha tia morreu. Não adianta mais a salvá. Morreu, morreu.* A vó estava em casa e começou a passar mal, como foi confirmado no turno 15, após o interlocutor perguntar onde ela estava quando morreu: *Dentru di casa, no quarto dela*, e chamaram a assistência médica, cujo procedimento foi apresentado por AS. O médico pegou um instrumento, a que AS chamou de *grampo*, e colocou possivelmente em seu coração, já que ele confirma, após a pergunta do interlocutor sobre se a vó havia morrido de infarto, com *Huhum* (turno 17),

constatando que a *mãe da tia* havia falecido, e que não adiantaria fazer mais nada por ela. Vemos aqui AS trazendo a fala da tia quando diz *mãe*, resgatando pessoalmente o momento quando ela soube que sua mãe não estava passando bem, o que se confirma com AS dizendo *e foi lá salvá ela*. Quer dizer, quando a tia soube do mal estado da mãe pode ter dito: *mãe, eu vou até sua casa*, e dirigiu-se até a casa dela, a qual AS refere com *lá*, mas quando nela chegou nada pôde fazer: *não adianta mais a salvá. Morreu, morreu*. Aqui AS troca o verbo *chegar* por *salvar*, justificável pelo fato de que no enunciado imediatamente anterior usou este mesmo verbo.

No turno 19, AS continua a dar detalhes sobre o fato, sem o interlocutor pedir ou forçá-lo. Ele começa dizendo que a perna da vó estava gelada, fazendo uso do pronome *dela* para referir-se à vovó, personagem central do evento narrado: *Ge, gelada a perna dela*, seguindo com informação de que o médico *pegô outro remédio de gulha, daí botão deto, pegô uma gulha de injeção⁵⁸ e pegô no, no baço*. Para desencadear essas três ações: pegar remédio, colocar na agulha e pegar no braço da vó doente, ele faz uso dos seqüencializadores *depois e daí*, mostrando a habilidade para ordenar uma ação anterior à outra, situando o interlocutor no evento narrado, uma característica da segunda fase, da *narrativa primitiva*, observável, de forma um tanto rudimentar, em duas das crianças estudadas por CAMARGO. Em seguida, ele traz a fala do médico para o momento da enunciação, no momento em que ele, ao pegar no braço da vó diz: *Preciso ajuda. E: Ela ficou bem queta*, para o médico aplicar a injeção: *depois... depois colocava aqui, aqui, aqui, aqui, aqui, aqui (indica o braço direito referindo-se ao local onde a vó recebeu a injeção)*. Em seguida AS conta que o médico foi *pegá mais dois remédios, chá co açúcar e limão, amexa, chá com açúcar*, corrigindo logo em seguida, *não, não é com adoçante*. Provavelmente esse último relato não corresponde ao dia em que sua tia-avó faleceu. Dar chá com adoçante, limão e ameixa não parece ser um procedimento de um médico que vai atender a uma emergência. O fato de corrigir dizendo que o chá não foi adoçado com açúcar mas com adoçante parece mostrar um hábito diário de alguém que talvez tivesse problema com diabetes. Apoiando-se no momento presente, em que diz que o médico foi pegar mais dois remédios, AS relembra

⁵⁸ Fizemos aqui uma adaptação de fala de AS para melhor apresentar a seqüência das ações por ele narradas.

que a tia-vó tomava remédio, e com chá, ou o chá era o próprio remédio. Assim ele termina de preencher o turno. Quer dizer, AS fez uso da estratégia *apoio no presente* (PERRONI, 1992), a exemplo dos outros três indivíduos por nós analisados.

O interlocutor quis saber mais informações sobre a vó: *Como era o nome da vó; Quantos anos que ela tinha? Você se lembra?* (turnos 20 e 22), ao que AS responde (turnos 21 e 23): *É era avó, Ó, Ó, Ó, Órtiz; Tinha dois*. AS parece encontrar dificuldade para marcar datas. Observamos essa dificuldade no dia em que foi questionado sobre a idade do irmão, que é mais velho que AS⁵⁹, e sobre quanto tempo estava na Fundação Ecumênica e, ainda, nesse mesmo episódio, quando o interlocutor quer saber quantos anos tem a sua irmã (dele), como veremos. Se o interlocutor tivesse, quem sabe, insistido em querer saber quantos anos tinha a tia-avó, poderia ter ficado sabendo. Poderia ter apresentado uma idade aproximada, 62, 72, 82 anos, por exemplo. Porém, embora tenha estranhado a pouca idade atribuída a uma senhora, já avó, o interlocutor não insiste nesse momento e faz outra pergunta também incidindo sobre o tempo: *A avó tinha dois anos? Então ela morreu quando mesmo que você disse pra mim?* (turno 24). Em vez de dar a resposta esperada, AS repete o que havia dito antes: *Na mão do médico*, querendo dizer, como a avó havia morrido.

O interlocutor insiste na data do falecimento: *Na mão do médico, quando?* para saber se AS melhor delimitaria o tempo já apresentado no turno 05, *Semana passada*, após o interlocutor lhe fazer a mesma pergunta, e tem a resposta: *Caiu nu, numa quinta-feira e dali (dado não inteligível) o dia tava tão (dado não inteligível)*. Antes, porém, de dar a resposta, AS quis certificar-se da pergunta, tanto é que a repete: *Quando?*, demonstrando-se bastante ativo nesse

⁵⁹ Data: 30/07/01

01- Int. Você tem um irmão.

02- AS. Huhum.

03- Int. Quantos anos ele tem? Ele é maior ou menor que você?

04- AS. É, é, assim.

05- Int. Ele é pequenininho?

06- AS. Huhum.

Data: 30/07/01

01- Int. E desde quando você estuda aqui na escola, faz tempo que você estuda aqui na escola?

02- AS. Huhum.

03- Int. Me diga quanto tempo mais ou menos.

04- AS. É, u, u, uns quinze tempo.

diálogo com o interlocutor, em uma relação que PERRONI (1992) chama de *recíproca*. Ele poderia ter-se calado, ter fugido do tópico, ter-se negado a responder pelo fato de não ter certeza da pergunta que havia sido feita.

Interessa-nos aqui também o fato de que AS parece novamente mesclar a sua fala com a do outro quando diz que *caiu nu, numa quinta-feira, o dia tava tão...* provavelmente chuvoso, tendo em vista que, na semana anterior ao da enunciação, quando da morte da avó, havia chovido muito. Rapidamente ele marca, na semana, essa data do falecimento, como que repetindo o que seus pais dizem para quando falam do evento para alguém. Temos, ainda, a impressão de que AS repete a fala da tia Teresa, filha de vó Órtiz, uma fala carregada de emoção, principalmente quando diz *o dia tava tão...*

Como AS havia faltado às aulas e ao encontro com o interlocutor no dia em que sua tia-avó (de AS) faleceu, o interlocutor aproveita para perguntar: *Então é por isso que você não veio na aula quinta-feira?* (turno 28). Em princípio a resposta *Não* parece estar negando a pergunta, dizendo: *Não é por isso*. Porém, embora o dado que vem após a negação não seja inteligível, o que vem logo em seguida (*chamou a outra pessoa, daí chegou o meu amigo, e veio encostô na parede, assim ó*), permite-nos interpretar que ele está negando outra idéia e não a pergunta feita pelo interlocutor, já que, ao conversarmos com a professora neste mesmo dia do encontro com AS, ela confirma que AS havia faltado a aula de quinta-feira por ocasião da morte da tia-avó.

Parece-nos, então, que se refere a sua tia, a qual permaneceu na casa da mãe, que havia falecido, e *chamou a outra pessoa*, provavelmente um membro da família, e *encostou na parede*, e lamentou: *a vida inteira, vó*, em seguida, *olha a vó no caxão e todos que estavam presentes no velório começaram a chorar lágrimas de sangue*. AS faz nesse momento uma *colagem* (PERRONI, 1992). Ele recorta e cola em seu relato a expressão *chorar lágrimas de sangue* da história bíblica⁶⁰. Temos AS dialogando com o interlocutor em uma relação simétrica (PERRONI,

⁶⁰ Conferir Evangelho São Lucas, capítulo 22. In: Bíblia Sagrada, versão João Ferreira de Almeida. Neste capítulo, o evangelista Lucas relata que Cristo, ao orar no Jardim do Getsêmani, pouco antes de ser preso e crucificado, teve seu suor transformado em gotas de sangue, demonstrando o extremo sofrimento e angústia por que passava naquele

1992), tanto é que este entendeu o que ele quis dizer com a expressão *chorá lágrimas de sangue*, e restringiu-se a fazer uma mera pergunta confirmativa: *Nossa! De sangue?! (turno 30)*.

E AS continua: *Chamaro tudo mundo, a vizinhança inteira*. Quer dizer, toda a vizinhança que estava no velório, provavelmente ao presenciar o quadro descrito por AS no turno 29, *começaro a chorá lágrimas de sangue*.

Curioso, o interlocutor quer saber (turno 32) quando foi o enterro: *Nossa! E daí ela foi enterrada que dia? Na quinta-feira ou sexta-feira?* Em vez de dar a resposta esperada, que recaía sobre o tempo, localiza o espaço em que ocorreu o evento: *Ela foi enterrada junto da ambulância* (turno 33). Para ele foi mais fácil localizar espacialmente o evento enterro, já que ele vê, e acompanha, a ambulância levar o corpo da tia-avó, do que localizar o dia em que aconteceu o evento, isto é, foi mais fácil localizar o *concreto* que o *abstrato* (PERRONI, 1992).

No turno 35, sem a pergunta do interlocutor, AS continua a falar sobre o enterro, trazendo a fala de Teresa, filha da avó falecida: *Mãe, mãe, mãe, quero a mãe*. Entre essa fala apareceu a sua, de narrador, *ela, ela lá*. Em seguida dá detalhes de como foi colocado o caixão no buraco: *O caixão puxá assim, a vó deitada, buracão na terra, fez um buracão na terra e botá lá a vó, dentro da terra, dentro a do buraco, depois pegaro, tava assim, descendo tudo, lá no caixão, foi assim descendo. Trancaro a avó naquele buraco tão escuro. Terra, a terra, é tudo escuridão, depois ela já tava a no caixão, no cimitério, depois, e, e, ela, ela ressuscitou*⁶¹.

Nesse relato AS desencadeia uma série de ações, utilizando o operador seqüencializador *depois* e as pausas, e mostra sua habilidade para ordenar as ações, usando o verbo no pretérito, inteirando o interlocutor de um evento que este não presenciou. Reescrevendo esse turno teremos: *O caixão, onde a vó estava deitada, foi puxado de dentro da ambulância e colocado no buraco feito na terra. O caixão foi descendo. Trancaro a vó naquele buraco tão escuro e jogaram terra sobre ela. Depois que estava lá no caixão enterrada, ela ressuscitou*. Comprovamos aqui que ele tem internalizada a estrutura da narrativa do real e que, a exemplo de

instante. Por extensão, popularmente se diz que uma pessoa *derramou/chorou lágrimas de sangue* para referenciar um momento de sofrimento e angústia por que passa.

⁶¹ Fizemos uma adaptação dessa fala, eliminando algumas repetições, de modo a melhor apresentar a seqüência das ações.

BO, NA e CE, os problemas articulatórios não comprometeram a exposição do que ele tinha a dizer.

A última fala de AS chamou a atenção do interlocutor: *Ah, ela ressuscitou!* (turno 36). Essa admiração levou o menino a apresentar a terceira parte desse relato: *Lá o céu. É ela morreeu e ficô lá, então ela foi subino, subino, daí que a vó foi. Ela morreeu, morreu. Tá lá no céu* (turno 37). Novamente AS faz uma colagem, isto é, ele cola aqui outro episódio bíblico. A exemplo da ressurreição de Jesus Cristo, a vó de AS ressuscitou, revelando a influência cristã que ele recebe no seu meio familiar e religioso. Quando o interlocutor lhe pergunta quem lhe havia dito que a vó havia ido para o céu, AS responde: *A mãe*, turno 39, comprovando que a família lhe transmite valores religiosos, os quais ele assume como seus no diálogo com o seu interlocutor.

No turno 40, o interlocutor, ao saber que foi a mãe de AS quem lhe disse que a vó Órtiz havia ressuscitado, pergunta: *Como é mesmo o nome dela?*, distanciando-se do tema da conversa. No turno seguinte, AS responde: *Célia. A minha irmã também si chama Célia, mas não é Célia, é Icélia*. No turno 44, o interlocutor faz uma pergunta para confirmar o tamanho da irmã de AS: *Ela é pequenininha, né?*. Ele confirma com *Huhum*, mas imediatamente acrescenta, *mas e, e, ela tá crescendo*, observando que, embora a irmã seja pequenininha como falou o interlocutor, ela está crescendo.

No turno 45, o interlocutor quer saber quantos anos tem a irmã. AS, encontrando a mesma dificuldade de CE para marcar as datas e definir a idade das pessoas do seu convívio, encontra uma saída para preencher o turno: *Quase, quase sentando*, turno 47, e acrescenta: *Ela vai, an, andá; Começá andá um dia desse* (turnos 49 e 51, respectivamente). Porém, essa dificuldade para marcar datas, precisar a idade não comprometeu o desempenho narrativo de AS, como também observamos em CE. Concordamos com CUILLERET (1984 – apud CAMARGO, 1994) quando diz que os indivíduos com SD encontram dificuldade de noção espaço-temporal até por volta dos 13, 14 anos de idade. Não constatamos, porém, uma conseqüente dificuldade para narrar o vivido/experimentado. AS utilizou-se de um recurso, desenvolvimento físico, para o interlocutor inferir a idade de sua irmãzinha e preencher o seu turno sem deixá-lo (interlocutor)

curioso, ou insatisfeito. Quer dizer, ele, ao mesmo tempo que respondeu à pergunta ao seu modo, colaborou com o interlocutor, que deu sentido a sua fala (AS). O mesmo aconteceu anteriormente quando interrogado sobre a idade da vó falecida e sobre quanto tempo já estava na escola.

No turno 52, o interlocutor dá por encerrado esse momento e volta ao tema falecimento da vó Órtiz: *Um dia desses ela vai começá a andá, que legal! Mas então o AS perdeu a vovozinha! Quinta-feira, então, daí ela foi enterrada na quinta mesmo?.* À confirmação de AS (turno 53) com *Huhum*, ele continua: *Daí na sexta vocês foram para onde que você disse pra mim?* (turno 54) motivo para o menino retomar a terceira parte do relato sobre a tia-avó: a da ressurreição: *No cimitério, lá no cimitério (dado ininteligível) minha vó foi subindo, subindo...* O interlocutor quis saber se ele viu a vó subindo, e ouve: *Não; Eu fiquei pra trás. Ela subiu sozinha* (turnos 57 e 59).

Vemos neste episódio [1] que AS demonstra-se hábil para relatar uma experiência bem particular de sua vida, apresentando dependência temporal entre os eventos, em orações constituídas por verbos de ação e no pretérito (PERRONI, 1992, P.20). Ele narra, dividindo o narrado em três partes/fases: a do falecimento, do enterro e da ressurreição da vó Órtiz. E, mesmo o interlocutor fazendo uma interrupção, AS recupera a última parte e dá o desfecho.

Repetindo o que afirmamos sobre BO, se para que haja narrativa “é indispensável o acontecimento singular e inédito, digno de ‘ser narrado’” (PERRONI, 1992, p.20), temos, então, uma narrativa do real do sujeito AS.

No próximo episódio vemos AS contando, com a mesma habilidade, sobre a festa de aniversário de que participou no dia anterior ao do encontro.

Episódio [3]

Data: 13/09/01

01- Int. Ah, agora eu quero que você me conte uma coisa, você foi no aniversário ontem?

02- AS. Huhum (dado não inteligível)

03- Int. E daí?

04- AS. (fala baixo, de modo incompreensível). Começa a cantar “Parabéns para você”. “Muito bonito!”

05- Int. Ah é!

- 06- AS. (dado não inteligível).
- 07- Int. Foi na casa de quem mesmo?
- 08- AS. Não é na casa, é na igreja.
- 09- Int. Ah, foi na igreja!
- 10- AS. Na cantina.
- 11- Int. Na cantina da igreja.
- 12- AS. E daí ele pegô e (dado não inteligível – fez um gesto como que pedindo silêncio) ele tava dando risada, “brigado, brigado, brigado”.
- 13- Int. Tava todo mundo escondidinho, com a luz apagada, quetinho, e daí como é que levaram ele na cantina sem ele desconfiá que era o aniversário?
- 14- AS. É que (dado não inteligível), daí ele (dado não inteligível).
- 15- Int. Que que ele tava fazendo?
- 16- AS. Ele tava assim ó (faz gesto de agradecimento abaixando-se bastante, quase ajoelhando-se).
- 17- Int. Ajoelhado?
- 18- AS. E aí daqui a pouco ele (dado ininteligível) “brigado, brigado”. Ele pegô o presente (emite sons estranhos).
- 19- Int. Que que era o presente?
- 20- AS. Era uma roupa.
- 21- Int. Ah, era uma roupa! E ele gostô do presente?
- 22- AS. Gostô (dado ininteligível) (fez gesto como que soprando uma vela).
- 23- Int. Ah, soprando o quê, a vela?
- 24- AS. É depois, “paga, paga, paga” (dado não inteligível).
- 25- Int. Tinha muita gente?
- 26- AS. Huhum, muito.
- 27- Int. Muita gente, a igreja toda?
- 28- AS. Huhum, (dado ininteligível) a bebida tava gelada.
- 29- Int. E o que que tinha lá pra comê?
- 30- AS. Coxinha, bolo de morango, patel, brigadero, é pão, tem que falá agludado, pão, patel, bolo e guaraná.
- 31- Int. Nossa, tava muito gostoso. Vocês ficaram lá muito tempo?
- 32- AS. Huhum.
- 33- Int. Até acabá a festa?
- 34- AS. Depois eu comi cachorro-quente.
- 35- Int. Nossa, quantos cachorros você comeu?
- 36- AS. Um.
- 37- Int. Um cachorro, tava gostoso?
- 38- AS. Cachorro?
- 39- Int. AS, vocês ficaram até o fim da festa?
- 40- AS. Não.

41- Int. Não? Você achô a festa legal?

42- AS. Huhum.

Com a colaboração do adulto, AS foi hábil para preencher todos os turnos, satisfazendo a curiosidade do interlocutor, que não havia presenciado esse evento. Ele começa dizendo, em discurso direto, que os membros começaram a cantar *Parabéns para você*, e acrescenta o que seria provavelmente a fala do aniversariante: *Muito bonito!*, querendo dizer, *vocês fizeram essa surpresa pra mim, e eu não percebi nada, heim!* E, às perguntas do interlocutor, AS vai determinando o *quê?*, *onde?*, *como?*, *quando?* (ficaram até o fim da festa), sem titubear. Para separar as ações que compuseram o relato, AS usa os seqüencializadores e *daí*, *depois*, e termina com a apreciação da festa. Se unirmos os turnos preenchidos por AS nesse momento de interlocução, teremos o seguinte⁶²: *No aniversário, ontem, começaram a cantar "Parabéns pra você". E o aniversariante disse: "Muito bonito!". Ele agradece dizendo: "brigado, obrigado, obrigado", daí ele agradece curvando o corpo e fala novamente: "brigado, obrigado" e pegô o presente, que era uma ropa, que ele gostô. Ele foi assoprar a vela e todos os convidados gritaram: "paga, paga, paga". Havia muita gente na festa, tava a igreja toda. A bebida tava gelada. Tinha coxinha, bolo de morango, patel, brigadero, é pão, cachorro-quente e guaraná. Nós não ficamos até o fim da festa, que estava legal.*

No próximo episódio, AS fala sobre o que havia feito no domingo anterior àquele encontro.

Episódio [4]

Data: 10/09/01

01- Int. Bem, eu quero que você me conte como foi o domingo pra você, ontem foi Domingo, né?

02- AS. Huhum.

03- Int. Que que você fez ontem?

04- AS. Eu.

05- Int. Conta pra mim.

⁶² Mantivemos a fala de AS como se apresentava nos turnos, fazendo poucas adaptações.

06- AS. Eu é, eu tomeei banho.

07- Int. Tomou banho, que legal, conte mais!

08- AS. Joguei bola.

09- Int. Você jogou bola? Futebol?

10- AS. Huhum.

11- Int. Hum, que mais?

12- AS. Sisti televisão.

13- Int. Hum legal!

14- AS. É eu, eu, eu fu, fui ouvi som, ouvi som no carro a do meu pai, fique eu ouvino.

15- Int. Ah, você ouviu som! Ouviu hino?

16- AS. Huhum, (dado não inteligível).

17- Int. Ah, você me contou que vai a uma igreja, qual o nome da igreja mesmo?

18- AS. Na, não é igre, greja, lá na minha casa a tem muita fita.

19- Int. Ah tem muita fita que é de igreja, de sermão, de pastor falando?

20- AS. Huhum (dado não inteligível).

21- Int. E você gosta de ouvi?

22- AS. Huhum. E eu foi meu quaito pegá uma caixa cheia de de fita e vô lá no carro a do meu pai, eu vô lá, abro a poota. (dado não inteligível) eu abro poota e, depois que abri a pota, eu fecho tudo o carro a (dado não inteligível). A luz apagada, eu ligo o som, eu colocá a caxa no lugá no banco, depois eu pego u, uma fita e (dado não inteligível), o rádio (dado não inteligível) colocá outra, colocá outra, colocá outra e assim eu vô ouvindo.

23- Int. Você gosta de gravador, e de ouvi música, né. Você ouve no carro do pai?

24- AS. Huhum.

25- Int. O pai que ensinô você fazê as coisas tudo direitinho? Dentro do carro. E se você deixa bagunçado ele já fica brabo com o AS?

26- AS. Não. Se eu faço bagunça, eu limpo tudo.

27- Int. Puxa que caprichoso! Que mais que você fez ontem depois de ouvir as fitas no carro do pai?

28- AS. Eu é, eu é, e, eu fui dá banho no mееu cachorro.

29- Int. Ai como é mesmo o nome do teu cachorro mesmo?

30- AS. O, o Ruuck.

31- Int. O Ruck. Você deu banho no cachorro ontem, tava um tempo gostoso, né? Tava um sol, ele ficou bem sequinho?

32- AS. (dado ininteligível) (faz cara feia).

33- Int. O que que foi?

34- AS. O pai apareceu na porta, po, tempo, o tempo taba me, meio ventano, meio gelado, eu dando banho no cachorro e pai falô assim pra mim.

35- Int. O quê, conta pra mim.

36- AS. Ele é, e, ele falô que não era pra dá, dá banho no cachorro e ele vai aficá do, doente, olha! (dado não inteligível) e eu, ah, é daí (ri bastante).

37- Int. E o que que você respondeu pra ele?

38- AS. Ah é, e daí o pai já fez ah, agora já, já (dado não inteligível) a mangueira e e eu peguei a mangueira, eu fiz assim daí (fez gesto como que dobrando e guardando a mangueira)

39- Int. Ah é, daí você foi guardá a mangueira?

40- AS. Não, colocá a mangueira lado a do tijolo.

41- Int. No tijolo? Por que colocá a mangueira no tijolo?

42- AS. É que não tem outro lugar (dado não inteligível) pra ponhá.

43- Int. Ah é lá no tijolo. E daí o Ruck, ele gostou do banho?

44- AS. Não.

45- Int. Por que tava muito frio, será? Por causa do vento gelado?

46- AS. É.

47- Int. Hum, daí quando o pai ralhô com você: “Por que tá dando banho no Ruck?” você terminou o serviço rapidinho? Lavô o Ruck rapidinho?

48- AS. Huhum.

49- Int. Depois que você deu banho no Ruck o que que você fez?

50- AS. Eu e e eu fiquei meio, eu fui, eu fui doomi.

Praticamente sem nossa eliciação AS marca surpreendentemente as ações do dia abrindo um espaço para conhecermos o seu ambiente familiar. Nos turnos 06, 08, 10, 12 e 14, ele diz que tomou banho, jogou bola (futebol), assistiu à televisão e foi ouvir música no carro de seu pai, ação que ele detalha ordenando no tempo (pretérito) e espaço. E, quando o interlocutor pergunta se o pai fica brabo com ele (AS), caso deixe o carro bagunçado, é rápido em dizer: *Não. Se eu faço bagunça, eu limpo tudo* (turno 26).

Acabado o assunto sobre ouvir a música no carro do pai, o interlocutor quer saber mais sobre o que ele havia feito no domingo, estendendo-lhe antes um elogio pelo que ele havia dito no turno anterior: *Puxa, que caprichoso! Que mais que você fez ontem depois de ouvir as fitas no carro do pai?* (turno 27), ao que ele responde no turno seguinte: *Eu, é, eu é, e, eu fui dá banho no meeu cachorro* (turno 28).

Após falar o nome do cachorro (turno 30) começa a rir, o que nos leva a perguntar: *O que que foi?* (turno 33). E ele (turnos 34 e 35) conta, então, que foi chamado atenção do pai por lavar o Ruck em um dia em que, embora ensolarado, ventava, e ventava *meio gelado*, como ele mesmo diz. Nesses dois turnos AS apresenta muito bem a fala do pai, ora em discurso indireto,

ora direto: *O pai apareceu na pota, po, tempo, o tempo tava me, meio ventano, meio gelado, eu dando banho no cachorro e o pai falô assim pra mim; Ele e, e, ele falô que não era pra dá, dá banho no cachorro e ele vai aficá do, doente, olha! (dado não inteligível) e eu, ah, é daí (ri bastante).*

AS encerra o episódio guardando a mangueira no seu devido lugar, obedecendo ao pai que (turno 38) dirige-lhe uma ordem, cujas palavras AS apresenta em discurso direto: *já fez, agora, já, já (dado não inteligível) a mangueira. Quer dizer, seu pai disse que como já havia feito a “arte de dar banho no cachorro em um dia frio, deveria guardar a mangueira”.*

Nesse episódio AS revela-se obediente ao pai, cuidadoso com os pertences do pai, principalmente quando vai ouvir as fitas no carro dele, e até quando vai guardar a mangueira. Vemos AS bem à vontade para relatar uma experiência vivida no seu meio familiar.

Os episódios até aqui mostram que AS relata, usando verbos de ação e no pretérito, fatos passados vividos por ele com certa autonomia, relacionando dois ou mais eventos no tempo, embora não tenha noção de tempo muito precisa, e faz uso de expressões seqüencializadoras, características da terceira fase descrita por PERRONI (1992), a da narrativa, o que não foi observado por CAMARGO (1994), cujas crianças por ela estudadas, especificamente duas delas, R, com 6 anos, e A, com 5 anos e nove meses, tentaram realizar essas habilidades para o relato do real, mas não saíram da segunda fase, a da *narrativa primitiva*.

O fato de AS, assim como BO e CE, ter maior idade que as crianças de CAMARGO (1994) nos faz considerar a idade cronológica como um fator importante no desenvolvimento das narrativas de indivíduos com SD.

Entre os dados que constam do banco de dados da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais, chamou-nos atenção o do segundo encontro com a fonoaudióloga, em 1998, em que AS, após ouvir a estória do Chapeuzinho Vermelho, é solicitado a recontá-la, em uma atividade em que pudemos verificar como reagiu diante da ficção.

Episódio [5]

Data: 16/11/98

01- Int. Qué que eu conte pra você a estória do Chapeuzinho Vermelho?

02- AS. Humm!

03- Int. Qué?

04- AS. Quero.

05- Int. Era uma vez uma menininha que usava uma capa de Chapeuzinho Vermelho. E a mamãe dela preparou um monte de doce pra levar pra vovozinha (corte da gravação). Bom, agora que você ouviu a estória, você vai contá pra mim a história que eu te contei. Você lembra? Então conte pra gravar aqui.

06- AS. Oh! Um dia você, um dia, oh! E essa e noiva do Chuck. (dado não inteligível). E eu vou lá pegar Chuck! Chuck! Chuck! Caiu caiu (dado não inteligível). Meu pai só correu, (dado não inteligível) e mato todo. E depois pegô uma lanterna pra vê, pra vê se tem alguma coisa. Saiu de lá. E pulô, Chisch! A janela e daí ele correu, correu, correu, correu, correu, correu, correu, correu, correu, correu. E foi lá pra casa da véia e véia (dado não inteligível) correu, correu, correu, correu e (dado não inteligível) dormiu.

07- Int. Quem? Quem dormiu?

08- AS. O homem.

Vemos aqui a dificuldade de AS para narrar a ficção. Ele não consegue descolar-se do real, a exemplo de BO, nos primeiros dados de ficção, e CE. Ele cola, de outras estórias, outros personagens, como Chuck e sua noiva, protagonista do filme com o mesmo nome; em seguida, traz seu pai, que, segundo ele, *correu mato todo, E depois pegô uma lanterna pra vê, pra vê se tem alguma coisa e pulô a janela e daí correu, correu.... E foi lá pra casa da véia e correu (...), correu e dormiu*. Ele pode, ainda, estar atribuindo ao pai a função do caçador da estória de Chapeuzinho Vermelho, a quem chama de *homem* (tumo 08), quando o interlocutor quer saber quem dormiu no final da estória. Essa pergunta do interlocutor parece tê-lo feito descolar-se do real e perceber que seu pai não fez parte da estória que se propôs a contar ou mesmo da estória do filme Chuck e sua noiva, tanto é que usa *homem*, talvez por não se lembrar da palavra *caçador*, um referente mais particular que homem.

Esse episódio provocou-nos a curiosidade de, já no primeiro encontro que tivemos com ele, aproximadamente três anos depois do encontro registrado no episódio [5], saber se já havia adquirido consciência, como aconteceu com BO, para narrar a ficção.

Episódio [6]

Data: 30/07/01

01- Int. Você já ouviu a estória do Chapeuzinho Vermelho? Você conta pra mim?

02- AS. Eu sei.

03- Int. Então conta pra mim?

04- AS. Daqui a pouco, tinha um, dois ratos, (dado não inteligível) ataca o rato pa a vovozinha tem Chapeuzinho Vermelho e depoi (dado não inteligível) correno, correno, caiu no chão, a vovó, daí pegô, chegô lá, né pateu a pota né, abriu a pota, fechô a pota (dado não inteligível), o Lobo Mau, o Chapeuzinho daí pegô. Foi assim que cabô, terminô.

05- Int. Ah, terminou, essa é a estorinha do Chapeuzinho Vermelho?

06- AS. É.

Parece que AS faz aqui colagem da atividade que a professora havia realizado naquele dia do nosso encontro, para dar início à estória do Chapeuzinho Vermelho. A atividade consistia em ele contar o que estava vendo na gravura, em que aparece um rato roendo uma peça de queijo e este rato acaba assustando a mulher, ao abrir o armário para pegar um pedaço do queijo, já que estava com prato e faca na mão. A maior parte do que AS contou remete a uma situação motivada por essa gravura, em que coloca a vovó no lugar da jovem mulher que viu na gravura. Somente ao concluir é que AS reporta-se à estória do Chapeuzinho: *o Lobo Mau, o Chapeuzinho, daí pegô.*

O mesmo ocorre quando, no mesmo dia, é solicitado a contar a estória dos Três Porquinhos.

Episódio [7]

Data: 30/07/01

01- Int. E a estorinha dos Três Porquinhos, você sabe?

02- AS. Sei.

03- Int. Então me conta.

04- AS. Poquinhos assim ó.

05- Int. Você qué que eu conte pra você ou você já sabe?

06- AS. Já sei.

07- Int. Então me conte.

08- AS. Era uma vez os Três Porquinhos. Quando entraram no matagal, no matagal, no matão, pareceu o sol e a chuva, o (dado não inteligível) o poquinho escondeu em cima da árvore, caiu (dado não inteligível) e pegô, terminô tudo tovejando. Daqui a poco, os Três Porquinhos foi em cima, dentro de casa assustá home que tem, véio (dado não inteligível), daí apareceu o sol. O sol veio, bateu no olho dos Três Porquinhos (dado não inteligível).

09- Int. E acabô?

10- AS. Huhum.

Ao introduzir com o operador da narrativa *Era uma vez* e os protagonistas da estória os Três Porquinhos, AS faz-nos acreditar que ouviremos a estória solicitada, porém o que vemos é uma exposição livre, provavelmente uma colagem de uma outra estória, contada, talvez, pela professora, ou colagem de fragmentos de sua experiência. A exemplo da pretensa estória do Chapeuzinho Vermelho, em que a vovó e o Chapeuzinho aparecem somente para indicar para o interlocutor que a estória solicitada estava sendo contada, os Três Porquinhos aparecem três vezes sem ter relação com a estória.

No quarto encontro, mostramos o livro de estória do Chapeuzinho Vermelho, pelo qual AS se interessa, contamos-lhe a estória e pedimos para ele recontá-la, a qual vai ocorrendo à medida que folheia o livro.

Episódio [8]

Data: 11/09/01

01- Int. Então conta. Conta a estória para mim do Lobo Mau e do, do Chapeuzinho Vermelho?
Você lembra a estória do Chapeuzinho Vermelho?

02- AS. Huhum.

03- Int. Então conta pra mim.

04- AS. O Chapeuzinho Vermelho...

05- Int. Isso.

06- AS. Eu tava nos hospitais, nas torres que parece os que vai aos (dado não inteligível).
Mamãe foi pegar a cesta de ropa pra dá pros filhos ajudá.

07- Int. Hum!

08- AS. O Chapeuzinho tá na foresta, o Lobo Mau pediu pra comê ela, mas ela falou que "não me come porque eu tenho cheio de doce aqui na cesta. Você não pode comê, mas é pra vovozinha comê".

09- Int. Isso!

10- AS. O Lobo Mau caiu no meio da casa. A vovó foi caí no meio do hospital e acabô morreno. O Lobo Mau pelo jeito vai pegá alguma coisa, mas não vai. O Lobo Mau só vive domino, a vovozinha foi acoidá pra comê ela.

11- Int. E daí?

12- AS. O Lobo Mau fez uma bagunça. Vovô limpou tudo poque a vó é muito caprichosa. O Lobo Mau vai, pensa que vai pegá, ma não vai.

13- Int. Hum. Tem mais uma, mais uma gravura aqui ó, a última.

14- AS. Daí vovó toma café cu homi e com Chapeuzinho Vermelho. Cabô.

No início de nossa conversa, contamos a AS sobre o atentado terrorista às torres em Nova Iorque que havia ocorrido naquele dia, no período da manhã. Foi comentado que muitas pessoas haviam morrido, muitas estavam sendo levadas aos hospitais e que o mundo inteiro estava assustado, chocado com o episódio, que AS aproveitou colar para preencher o turno 06: *Eu tava nos hospitais, nas torres.*

Ao ver a gravura da mãe de Chapeuzinho Vermelho dando-lhe a cestinha com quitutes para serem levados para a vovozinha, ele diz no mesmo turno: *Mamãe foi pegar a cesta de ropa pra dá pros filhos ajudá.* Independentemente de ter ouvido estorinha, e de estar vendo a gravura, a descrição-narração que faz está calcada na sua realidade. Provavelmente em sua casa a cesta é usada pra pôr roupa suja e não alimento, e como ele mesmo disse em um dos encontros, todos na casa têm de ajudar a fazer as atividades domésticas para manter a casa arrumada.

No turno 08, AS prende-se mais à estória, aproximando o desencadeador do conflito ao protagonista, que com ele dialoga: *O Chapeuzinho tá na foresta, o Lobo Mau pediu pra comê ela, mas ela falou que não me come porque eu tenho cheiro de doce aqui na cesta. Você não pode comê, mas é pra vovozinha comê.*

Ao ver na gravura o Lobo Mau atacando a vovozinha, AS começa o turno 10 dizendo: *O Lobo Mau caiu no meio da casa. A vovó foi caí no meio do hospital e acabô morreno.* O Lobo Mau da gravura estava em posição tal que parecia que ia pegar alguma coisa para atirar na vovó, o que levou AS a dizer: *O Lobo Mau pelo jeito vai pegá alguma coisa mas não vai.* E, ao ver o Lobo Mau disfarçado de vovozinha deitado na cama, dá uma explicação nem um pouco esperada: *O Lobo Mau só vive domino, a vovozinha foi acoidá pra comê ela.* Ele aqui sabe que na estória o

Lobo tem de comer a vovozinha, mas quando o vê deitado (na gravura o Lobo está muito mal disfarçado) dá essa explicação nada comum, porém possível.

Para a bagunça (objetos, móveis no chão) que se formou quando o Lobo atacou a vovozinha, AS encontrou uma saída (turno 12), novamente baseado em sua própria realidade: *O Lobo Mau fez uma bagunça. Vovó limpou tudo porque a vó é muito caprichosa.* Ao dizer que avó é *muito caprichosa* está reportando-se a uma situação bem familiar. Este atributo *caprichosa* certamente é usado por alguém da família, a vó, a tia, a mãe e até por nós (episódio [4]), justificando um e outro trabalho, atividade doméstica, como ocorreu aqui com a vovó, que arrumou a bagunça porque é *muito caprichosa*. Assim que vê o Chapeuzinho Vermelho junto do caçador, na penúltima gravura do livro, AS faz a seguinte observação neste mesmo turno: *O Lobo Mau vai, pensa que vai pegá, ma não vai.*

Na última gravura estavam a vovó, o caçador e o Chapeuzinho Vermelho junto à mesa, tomando lanche. Assim que ele a viu disse: *Daí vovó tomá café cu homi e com Chapeuzinho Vermelho. Cabô.*

Procuramos não interferir, restringindo-nos a confirmar o que ele disse, para observamos como ele narraria a ficção, desta vez com o livro ilustrado. E o que observamos é que ele narrou bastante preso às gravuras do livro, as quais propiciaram também a descrição, que, porém, não chegou a impedir a narrativa, como também observou CAMARGO (1994) em duas das quatro crianças estudadas. E, embora tivesse todo este apoio, ouvindo a estória momentos antes de recontá-la, folheando o livro e prendendo-se às gravuras, ainda não conseguiu descolar-se do real ao narrar a ficção, encontrando dificuldades, como CE e BO (quando contava com 16/17 anos), para esta atividade.

No encontro seguinte fizemos o mesmo pedido, sem levarmos livros de estória, e AS nega-se a contar. Nem fazendo uma espécie de chantagem, AS aceita contar a estória.

Episódio [9]

Data: 13/09/01

- 01- Int. Me diz uma coisa. Posso contá uma estória pra você? Da Branca de Neve, dos Três Porquinhos?
- 02- AS. Ah, não!
- 03- Int. Você não gostô?
- 04- AS. Não.
- 05- Int. Ah, você gosta de sprite?
- 06- AS. Huhum.
- 07- Int. Então eu trago um sprite pra você amanhã, não faltá a aula. Então, você não vai contá pra mim a estória do Chapeuzinho Vermelho?
- 08-AS. Ah, não.
- 09-Int. Então conta para mim, daí eu trago um sprite pra você.
- 10-AS. Ah, não quero.
- 11-Int. Não qué contá ou não qué o sprite?
- 12-AS. Contá eu não quero.
- 13.Int. Ah então tá bom, não qué contá...

Neste dia, fizemos, ainda, a terceira tentativa, pedindo novamente para ele contar a estória do Chapeuzinho Vermelho, para sabermos se, sem o livro de estória, ele iria apresentar uma versão semelhante a que vimos no episódio [6] ou neste último, ou uma terceira versão, porém ele se nega terminantemente, a exemplo de CE, e diz que prefere contar estória de cachorro.

Episódio [10]

Data: 13/09/01

- 01- Int. É, posso pedi pra você contá a estorinha do Chapeuzinho Vermelho?
- 02- AS. Ah, não.
- 03- Int. Você não quer contá pra mim?
- 04- AS. Não.
- 05- Int. Você não qué contá pra mim, que chato!
- 06- AS. Eu gosto mais de contá uma estória di cachorro.
- 07- Int. Então conta outra estória de um monte para mim.
- 08- AS. É (faz uns sons estranhos) é é é (dado não inteligível) o home é bem grande. É um, é chama Lobu Mau, bem grande. O cachorro caiu. O Lobo Mau destruiu cachorro, o cachorro la, la, latiu (solta um grito) morreu de medo de cachorro caiu no chão.
- 09- Int. Nossa como era o nome do cachorro?

10- AS. Eu vô te contá, é deis. É é um Hootvaaale, o Huck, Dob Pog, Batatinha.⁶³

AS atende ao pedido do interlocutor e passa a narrar fazendo colagens. Nessa estória, ele traz o Lobo Mau da estória do Chapeuzinho Vermelho ou dos Três Porquinhos que continua sendo o vilão, o inimigo, agora, dos cachorros e traz da sua realidade novamente a torre, onde coloca o Lobo Mau. Neste encontro comentamos ainda sobre o episódio ocorrido em Nova Iorque dois dias antes, e AS mais uma vez ouviu falar das torres, o que o levou a usá-la em sua estória.

Além disso AS situa a estória dos cachorros em um universo de referência que ele conhece, que ele presenciou. Ele tem cachorro, o Ruck, que é um cachorro de ataque, e muito perigoso. Em um nossos encontros ele disse que o Ruck havia atacado o rapaz que faz a leitura da água e luz, pensando que era um bandido, e quase o matou. Quer dizer, ao declarar que gosta de contar a estória de cachorro ele está mostrando que o faz com base na sua realidade, no seu universo de referência. Além disso, ao observarmos os episódios [4], [5], [6], [7], constatamos que AS também tem dificuldade para narrar as estórias de ficção com enredo fixo, o que não acontece quando ele narra o vivido, o experimentado por ele ou nas palavras de CAMARGO (1994) e PERRONI (1992, p.20), quando ele narra o *acontecimento singular e inédito, digno de ser narrado, como vimos*.

AS encontra dificuldade para narrar a ficção por não se descolar totalmente do real e porque as estórias, além de não serem reais, apresentam enredo fixo (PERRONI, 1992), e justamente o fato de ter de prender-se ao enredo fixo de algo que ele não vivenciou, experimentou é que acaba dificultando a narração delas. Daí o amálgama de relatos e estórias, quando AS vai narrar estas últimas, ou seja, quando vai narrar a ficção, o que nos permite dizer que, ao contrário do que afirma PERRONI (1992, p. 229), para quem é impossível “(...) descrever o desenvolvimento do relato de experiência pessoal deixando de lado as ‘estórias’ e os ‘casos’, (...)”, é impossível, no caso de AS, CE e BO, e arriscamos dizer NA⁶⁴, estudar o desenvolvimento das

⁶³ Transcrevemos somente parte da estória por considerarmos suficiente para a análise.

⁶⁴ Dizemos arriscamos por não termos dados de NA de quando era criança/adolescente como tínhamos de BO, CE e AS.

estórias e dos *casos* deixando de lado os *relatos*. As *colagens* e os *apoios no presente*, de que fala a autora, existem do relato para as *estórias*, diferentemente do que observou PERRONI (1992) ao estudar crianças entre 2 e 5 anos de idade, que não apresentam patologia, que encontraram na ficção a possibilidade de construir novos referentes e preencher os turnos no relato de um evento passado. AS, CE e BO, esta quando por volta dos 16 e 17 anos, mostram que, ao fazerem esse caminho inverso, estão construindo o universo de referência no real, no que é concreto, para daí, apoiando-se nele, rumarem ao relato do irreal, do abstrato, quer dizer, do não vivido/experimentado por eles.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de PERRONI (1992) sobre o discurso narrativo na infância e o de CAMARGO (1994) especificamente sobre a narrativa de crianças com SD permitiram confirmar as palavras de CHAPMAN (1997), segundo o qual a idade cronológica é um dos fatores importantes relacionados ao nível de habilidade lingüística dos indivíduos com SD. Como os quatro indivíduos estudados por nós apresentam idade cronológica superior a das quatro crianças estudadas por CAMARGO, pudemos observar algumas diferenças na habilidade narrativa desses oito indivíduos com SD.

No estudo da CAMARGO (1994), a criança R, que no início da coleta de dados contava com aproximadamente 4 anos, não conseguia concatenar dois eventos, não se distanciava do momento presente (aqui/agora), encontrando dificuldade para reportar-se ao passado e narrar o vivido/experimentado e, ao ser solicitada para (re)contar as *estórias*, citava o que via nas gravuras do livro e/ou repetia a fala do interlocutor, mantendo-se bastante presa a ele. Segundo CAMARGO, essa criança não se encontrava ainda nem na fase que PERRONI denominou *protonarrativa*.

Ao final da coleta, passado 1 ano e 9 meses, R, agora com 6 anos, apresentou um desenvolvimento considerável. A autora observou que R, com o auxílio do interlocutor, já tentava

contar o inédito/singular de uma experiência passada ou de uma estória; encadeava dois ou três eventos; usava os verbos no tempo perfeito e alguns operadores da narrativa como *daí*, e (embora não totalmente adequados), *era uma vez* e *acabou a estória*.

A criança A apresentava, no início da coleta de dados, quando contava com 4 anos, mesma condição de R e, assim como esta criança, encontrava-se, quando do término da coleta, no início da segunda fase, a da *narrativa primitiva*. Quer dizer, com a ajuda do interlocutor, A já tentava expressar o inédito do narrado, encadeava dois ou três eventos, usava os verbos no passado, bem como os operadores da narrativa, como a criança R.

A criança H, nos primeiros blocos de dados, quando tinha 5 anos, só descrevia o que via nos livros de estória e, quando solicitada a contar uma experiência vivida, restringia-se a citar o nome dos familiares. No final da coleta de dados, R, agora com mais de 6 anos, embora totalmente dependente do interlocutor, começa a relatar, tenta encadear dois eventos e usar o verbo no pretérito, bem como a usar os operadores de narrativas como *daí*, *era uma vez* e *acabou a história*. Segundo CAMARGO, a narrativa dessa criança apresentava característica da fase da *protonarrativa*.

Caso semelhante ao de H é o de S, que, nos primeiros dados coletados, quando contava com mais de 4 anos, citava poucas coisas que via nos livros de estória e repetia uma e outra palavra que ouvia no momento da interlocução, durante as conversas do grupo, as quais poderiam, segundo CAMARGO, projetar os relatos. No último bloco de dados, que S, com mais de 5 anos, já tentava contar o inédito do narrado e a usar o operador da narrativa *cabô* para finalizar a estória, posto que de forma incipiente. O uso do tempo perfeito pareceu à autora fragmentos de fala não analisados. Embora usasse corretamente em uma e outra situação o pretérito, S ainda não conseguia fazer a reversão pronominal ou mesmo usar a primeira pessoa para introduzir um relato. Segundo CAMARGO, suas tentativas para narrar tanto o real quanto a ficção estavam totalmente ligadas à fala do interlocutor.

De modo geral, CAMARGO observou que as quatro crianças demonstraram-se, do início ao fim da coleta de dados, bastante dependentes do interlocutor no preenchimento dos

turnos conversacionais e permaneceram mais tempo do que as crianças estudadas por PERRONI, as quais tinham praticamente a mesma idade das de CAMARGO, nas duas primeiras fases, a *protonarrativa* e a *narrativa primitiva*, embora tenham feito uso adequado dos mesmos mecanismos apontados por PERRONI (1992) como fundamentais dessas duas fases.

A autora justifica essa diferença na dificuldade da criança de afastar-se do momento presente e transpor eventos passados ou ficcionais por meio da linguagem e pela dependência completa da fala do interlocutor, que, segundo CAMARGO, pode facilitar ou dificultar a narrativa da criança. Além disso, a familiaridade ou não com determinada estória contada pode justificar o fato de a criança usar vários mecanismos em uma estória e não usá-los em outras meses depois.

Os quatro indivíduos por nós analisados, assim como as crianças de PERRONI, assumiram ativamente seus papéis no diálogo com o interlocutor, sem total dependência dele, principalmente, no relato do real, vivido/experimentado.

BO, nos dados coletados em 1997 e 1998, quando se encontrava com 16 e 17 anos, respectivamente, e NA, que contava com 21 anos, mostraram-se muito hábeis no preenchimento dos turnos, em uma relação de simetria, reciprocidade (PERRONI, 1992) com o adulto e não simplesmente de complementaridade. Quer dizer, eles não se restringiram a responder às perguntas feitas pelo interlocutor, que recaíam principalmente sobre a localização espacial, os personagens e a ação em si, perguntas, as quais, se respondidas, originam, segundo PERRONI (1992), o início do discurso narrativo. BO e NA foram além, passando eles mesmos a fazer perguntas para o interlocutor, tomando iniciativa de contar o vivido, o experimentado, (*o inédito do narrado*, nas palavras de PERRONI), sem que o adulto lhe pedisse, fazendo uso de recursos, como colagens, apoio no presente, em um estágio que esta autora chama de a fase das *narrativas propriamente dita*. Ambos usam a linguagem para fazerem-se presentes no momento da interlocução e fazerem o interlocutor acompanhar verbalmente um e outro evento passado que ele não presenciou, usando verbos de ação e no tempo pretérito, critérios lingüísticos que, segundo PERRONI (1992, p.20), identificam um texto como narrativo.

A criança CE, com 11 anos quando da coleta de dados, e, AS, que estava com 10 anos na primeira coleta, e com 13 na segunda, embora mais novos que BO e NA, porém mais velhos que as de CAMARGO (1994), demonstraram a mesma habilidade no relato do real, concreto, isto é, do vivido, experimentado, posto que mais dependentes da fala do interlocutor e com maior dificuldade para precisar o tempo em que ocorreu o evento que BO e NA.

Além de constatarmos a habilidade para o relato do real com estrutura narrativa, observamos a dificuldade de BO, CE e AS para narrar a ficção, a exemplo das crianças estudadas por CAMARGO.

BO, aos 16 anos, idade em que foram coletados os primeiros dados que constam do banco de dados da Fundação Ecumênica de Proteção aos Excepcionais, demonstra-se muito ativa, assumindo-se como narradora autônoma da sua realidade; porém, a vemos com dificuldade para operar com a ficção e libertar-se do concreto, do real. Como pudemos ver nos episódios [11] e [13], ela não consegue descolar-se totalmente da sua realidade ao recontar as histórias clássicas de Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Porém, nos dados coletados em 2000, quando BO já estava com 19 anos, vemos progresso nesse sentido. Ela reconta a ficção, libertando-se totalmente de sua realidade, mostrando como é capaz de abstrair, a exemplo de NA, que, aos 21 anos, demonstrou a habilidade para o relato do real e do ficcional.

CE, que estava com 11 anos quando foram coletados os dados, negou-se em vários momentos a contar/recontar e até ouvir as histórias clássicas solicitadas pelo seu interlocutor. Essa atitude poderia significar, em princípio, má vontade, desinteresse em realizar a atividade pedida, mas pudemos observar que, quando solicitado a recontar a reportagem do jornal lida pelo interlocutor, em um dos dias em que foi também solicitado a contar a história de ficção, ele não demonstra má vontade, desinteresse; ao contrário propõe-se a atender ao pedido, e o faz. Em outro momento em que é dado espaço para ele contar uma história, ele atende, mas a situação é criada com personagens e enredo-base bem reais. Ele constrói uma narrativa em que os personagens são os seus interlocutores, os quais foram anatomicamente descritos, mostrando, inclusive, que um deles está doente, tanto é que acaba morrendo no final, provavelmente, como

dissemos, apoiado em um fato real que ocorreu com alguém de sua família, ou de outro ambiente social de que CE participa. Quer dizer, ao criar um caso (PERRONI, 1992), ele não o faz longe de uma realidade presenciada/vivida. Os personagens são reais e a morte por câncer também; bastou ele colar um no outro, e a estória pedida pelo interlocutor aconteceu.

Essa não recusa para contar/recontar o real que ouviu pela imprensa e para criar uma estória apoiando-se no real fez-nos, mais uma vez, confirmar a importância do real para a construção do universo de referência, logo, de consciência do sujeito com SD, assim como de um sujeito considerado normal e, mais que isso, fez-nos confirmar que, ao contrário das crianças estudadas por PERRONI, os nossos sujeitos partem do relato do real para o ficcional. Quer dizer, é no real que eles constroem seu universo de referência, e é apoiando-se nesse universo que eles rumam à ficção. Provavelmente o percorrer desse caminho se justifique, como observou CAMARGO (1994), na dificuldade de abstrair. E, segundo PERRONI (1992), para a narração do ficcional a habilidade para abstração é fator importante. Ao percorrerem o caminho inverso ao que afirmou essa autora, para quem é impossível deixar de lado as estórias e os casos ao se descrever o relato da experiência pessoal, os quatro sujeitos por nós analisados permitiram reescrever as palavras da autora: é impossível descrever o desenvolvimento das estórias e dos casos deixando de lado os relatos.

Ao analisarmos os dados de BO, já começamos a pensar nessa possibilidade, que ficou transparente com CE e confirmado com AS, com seus 13 anos, que ora se negou, como CE, a contar/recontar a ficção, ora aceitou, mas não conseguiu descolar-se totalmente do real, (como BO nos seus 16/17 anos), criando casos em que vemos a presença dessa realidade vivida, experimentada, muito mais do que marcas do enredo das estórias solicitadas. Observamos, assim, que essa dificuldade para o relato da ficção se justifica na dificuldade de abstração, confirmando a hipótese de CAMARGO (1994), e também no fato de as estórias clássicas apresentarem enredo fixo, que ele AS não respeitou em nenhum dos momentos que se propôs a recontar as estórias pedidas. É importante lembrar que essa dificuldade em respeitar o enredo fixo não se observou no relato do real. Se voltarmos para o episódio [1] em que AS narra em três

partes o falecimento da sua tia-avó Órtiz, veremos que em momento algum ele desrespeita a ordem do evento, mesmo quando o interlocutor faz uma digressão, isto é, muda o assunto do diálogo. Isso nos faz confirmar que a facilidade para ordenar temporal/causalmente o real, não ocorre na ficção.

Os dados desses três sujeitos, e consideramos que os de NA também, se tivéssemos dados colhidos em idade igual ou próxima a um dos três, fizeram-nos descobrir, sem interesse pela diferença, pelo déficit em relação dado do sujeito considerado normal, essa dificuldade para a narração da ficção até por volta de 17 anos, que foi superada dessa idade em diante, e a facilidade para o relato do real, desde os 10/12 anos.

CONCLUSÃO

Este trabalho permitiu-nos confirmar uma das hipóteses de CAMARGO (1994), que a idade cronológica está relacionada à produção da narrativa de indivíduos com SD.

Cada um dos quatro sujeitos por nós estudados apresentavam idade cronológica diferente⁶⁵. Os primeiros dados de BO, colhidos quando ela contava com 16/17 anos, e os de CE e AS, este com 13 e aquele com 11, permitiram-nos observar que os três sujeitos demonstraram habilidade para relatar o vivido, o experimentado: especificaram os personagens, situaram o evento no tempo e no espaço, estabelecendo relação de causalidade, dando-lhe seqüencialização e conclusão, e assumiram, nessa atividade, um papel de reciprocidade em relação ao interlocutor. Não agiram como meros ouvintes, como as crianças estudadas por CAMARGO (1994), cuja idade é bem inferior à dos nossos sujeitos.

O fato de BO, no início da coleta de dados, ter idade superior à de CE e AS, permitiu-nos ainda observar que ela encontrou maior facilidade que os dois para determinar as ações no tempo, no espaço e estabelecer relações de causalidades entre os eventos. Porém, vemos que esse fato, não comprometeu, em nenhum momento, o relato de uma experiência. Observamos também que BO demonstrou-se mais ativa no diálogo com o interlocutor que CE e AS. Estes dois demonstraram-se, no início da coleta de dados, dependentes das perguntas especulares do interlocutor do que ela. Essa diferença de idade entre eles, de aproximadamente 3/5 anos, é novamente relevante e confirma mais uma vez que a idade cronológica tem relação com a produção da narrativa de indivíduos com SD. O acompanhamento⁶⁶ de CE e AS poderá confirmar que ambos, com a mesma idade de BO, encontrarão a mesma facilidade que ela no diálogo com o interlocutor e para marcar o evento no tempo.

⁶⁵ Em momento algum de nossa pesquisa, houve preocupação em selecionar os sujeitos com SD, segundo a idade, o sexo. A escolha dos quatro sujeitos foi aleatória.

⁶⁶ Este acompanhamento, se realizado, permitirá a elaboração de um outro trabalho.

Este trabalho permitiu-nos também observar BO, CE e AS percorrerem o caminho inverso que o tomado pelas duas crianças estudadas por esta autora. Em vez de partirem das histórias para os casos e daí para os relatos, os sujeitos BO, CE e AS partiram do *relato* rumo ao caso e à *estória*, um fato não observado por CAMARGO (1994), ao analisar os dados das quatro crianças com SD. Os dados desses três sujeitos permite-nos afirmar que é com base nos relatos que os nossos sujeitos com SD constroem a ficção, e não o contrário, como observou PERRONI. Portanto, esses dados permitem-nos afirmar que não é possível descrever o desenvolvimento do caso e da história sem levar em conta o relato.

Os dados de BO, CE e AS permitiram-nos observar, ainda, que os três sujeitos encontraram dificuldade para o (re)contar as histórias de ficção, mantendo-se bastante presos a sua realidade. Porém, como as crianças de PERRONI (1992), eles usaram estratégias para manterem-se no diálogo com o interlocutor, independente dessa dificuldade.

Os dados de BO, quando estava com 19 anos, e de NA, quando estava com 21 anos, confirmaram isso e permitiram constatar que, à medida que a idade cronológica avança, o indivíduo com SD vai adquirindo maior habilidade para (re)contar histórias de ficção, especificando personagens, situando o evento evocado, introduzindo sua abertura, dando-lhe seqüencialização e desfecho, utilizando-se com propriedade dos chamados operadores da narrativa: *era uma vez*, *daí*, *felizes para sempre*, e, assim, deslocando-se do real, possivelmente porque esteja, segundo PERRONI (1992) e CAMARGO (1994), abstraindo, adquirindo consciência do real. Consideramos que CE e AS, assim como BO e NA, irão deslocar-se do real e narrar a ficção quando em idade igual à deles.

E foi em espaço de interlocução⁶⁷ que pudemos ver esse percurso percorrido por nossos quatro sujeitos. Foi na interação estabelecida entre o indivíduo com SD e o interlocutor que percebemos essa transformação de papel que o indivíduo assume ao (re)construir suas narrativas. É nesse espaço que, segundo ROSA (1980, p.20-21), “O senhor... Mire veja: o mais

⁶⁷ Posto que em um e outro momento os dados tenham sido coletados em situação de intervenção, em que o interlocutor tenha sido um profissional, como as fonoaudiólogas da Fundação Ecumênica de Proteção ao Excepcional, não consideramos que esse fato tenha descaracterizado o espaço de diálogo, de interlocução em que se deu a coleta.

importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão”.

Alegra-nos, usando o termo de ROSA, saber que este trabalho está em reconstrução, e outros sobre este mesmo tema poderão ser desenvolvidos, permitindo novas descobertas, muito oportunas para quem trabalha direta ou indiretamente com casos considerados patológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, E. A. A. **Era uma vez... o contar histórias em crianças com síndrome de Down.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

CHAPMAN, R. S. Desenvolvimento da linguagem em crianças e adolescentes com síndrome de Down. In: FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B. **Compêndio da Linguagem da Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. **Avaliar discursos patológicos.** Cadernos de estudos lingüísticos. Campinas, n. 5, 1983.

COUSSEAU, S. R. **A aquisição da escrita de portadores da síndrome de Down.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2001.

CUILLERET, M. **Les trisomiques parmi nous ou les mongoliens ne sont plus.** 2 edition. France: simep, rue de Bruxelles, 1984.

DANIELSKI, V. **A síndrome de Down.** São Paulo: Ave Maria, 1999.

DOWN, J. L. Observations on an ethnic classifications of idiots. In: SCHWARTZMAN, J. S. (org.). **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

GOODWIN, C. The negotiation of coherence within conversation. In: GERNSBACHIER, M. A.; GIVÓN, T. **Coherence in spontaneous text.** Amsterdam/Philadelphia, 1995. v. 31.

GROISSMAN, N. L.; JERUSALINSKY, A. N. Terapêutica da Linguagem: entre a voz e o significante. In: JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GUINDASTE, R. M. G. **Especificidades sintáticas na síndrome de Down.** (mimeo), 1999.

GUNN, P. Speech and language. In: LANE, D.; STRATFORD, B. **Current aproches to Down's syndrome.** London: British, Library Cataloguing in Publications Data, 1985.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LABOV, W. WALETESKY, J. **Narrative analysis: oral version of personal experience**. In: Jilm (ed.) **Essays on the verbal and visual arts**. University of Washington Press, Washington, 1967.

LEVY, I. P. **Para além da nau dos insensatos: considerações a partir de um caso de síndrome de Down**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1988.

MASSI, G. A. A. **Linguagem e paralisia cerebral: um estudo de caso do desenvolvimento da narrativa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba:1997.

MEYERS, L. Language development and intervention. In: DUKE, D. C. V.; LANGE, D. J.; HEIDE, S. H.; DUYNE, S.; SOUCEK, M. J. **Clinical perspectives in the manegement of Down syndrome**. New York: Springer Verlag, 1989.

MONTEIRO, M. I. B. **A dinâmica do diálogo de crianças portadoras de síndrome de Down**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: 1992.

PAN, M. G. S. **Infância e discurso: contribuição para avaliação de linguagem**. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1997.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PROJETO DOWN. O que é cariótipo. In: **A síndrome de Down passada a limpo**. São Paulo: 1995.

PUESCHEL, S. (org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 1993.

RONDAL, J. A. **Language in Down's syndrome: a life-span and modularity**. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata. Roma: Bolzoni, 1991.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SCHWARTZMAN, M. L. C. **Aspectos da linguagem na criança com síndrome de Down.** In: SCHWARTZMAN, J. S. et alii. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

THOMPSON, M. W.; McINNES, R. R; WILLARD, H. F. **Thompson e Thompson: genética médica.** 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.